



FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE TRABAJO SOCIAL
Y SERVICIOS SOCIALES

**Violencia, Victimización y Cyberbullying en
adolescentes escolarizados/as: una perspectiva
desde el Trabajo Social.**

TESIS DOCTORAL CON MENCIÓN DE DOCTORADO INTERNACIONAL

Presentada por:

Rosa M^a Varela Garay

Dirigida por:

Dr. Gonzalo Musitu Ochoa

Dr. Francisco Palmero Cantero

Dra. Nuria Cordero Ramos

Sevilla, 2012

Esta Tesis se ha elaborado en el marco del Proyecto de Investigación PSI200801535/PSIC “Violencia escolar, victimización y reputación social en la adolescencia”, subvencionado por el Ministerio de Educación y Ciencia de España y cofinanciado por los Fondos Europeos FEDER, en colaboración con el Proyecto financiado por Cajasol-Obra Social “Inmigración, Nuevas Tecnologías y Convivencia Escolar”.

Nota: Aceptamos las normas internacionales sobre lenguaje no-sexista. No obstante, en la presente Tesis hemos optado por utilizar el término genérico masculino, tal y como suele hacerse en estos casos para evitar obstrucciones en su lectura.

A mi padre, Enrique

A mi madre, Presentación

A mi hija Alba y mi hijo Mario

INDICE

PRESENTACIÓN	11
CAPTÍTULO I. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	19
1.1 EL TRÁNSITO DE LA ADOLESCENCIA	21
Introducción.....	21
1.1.1 Significado de la adolescencia.....	21
1.1.2 Perspectivas Teóricas sobre el desarrollo en la adolescencia.....	25
1.1.2.1 Modelos Generales	26
1.1.3 Los cambios físicos y sus consecuencias psicológicas.....	31
1.1.4 Desarrollo Social y de la personalidad en la adolescencia	37
1.1.4.1 Autoconcepto y Autoestima	37
1.1.4.2 Salud Mental y Autoconcepto	41
1.1.4.3 La identidad	44
1.1.4.4 Los valores sociales y la construcción del juicio moral.....	48
1.2 EL CONTEXTO DEL DESARROLLO DE LA CHICA Y CHICO ADOLESCENTE	53
Introducción.....	53
1.2.1 La familia	54
1.2.1.1 Teoría y realidad de la familia en la sociedad actual	55
1.2.1.2 Funciones de la familia en el mundo contemporáneo	64
1.2.1.3 Familia y la construcción del autoconcepto en los hijos.	77
1.2.1.4 Estilos y prácticas parentales en las relaciones padres-hijos	81
1.2.1.5.Comunicación y Conflictos en el funcionamiento Familiar	89
1.2.2 La escuela	93
1.2.2.1 La escuela como contexto socializador	93
1.2.2.2 La escuela como sistema formal.....	98
1.2.2.2.1 El clima social en el aula	100
1.2.2.2.2 La escuela y su carácter institucional.....	102
1.2.2.2.3 La orientación hacia la autoridad.....	104
1.2.2.3 Interacción Profesorado-Alumnado	106
1.2.2.4 Interrelación Familia - Escuela	113
1.2.2.4.1 La colaboración entre la familia y la escuela.....	115
1.2.2.4.2 Factores que influyen en la participación de la familia	118
1.2.3 Los iguales, los medios de comunicación y las nuevas tecnologías....	125
Introducción.....	125
1.2.3.1 Los iguales	125
1.2.3.2 Tecnologías de la Información y la Comunicación	130

1.3 VIOLENCIA, VICTIMIZACIÓN Y CIBERBULLYING.....	142
Introducción.....	142
1.3.1 Delimitación conceptual: violencia y victimización escolar.	143
1.3.1.1 Incidencia de la violencia escolar	145
1.3.2 Teorías sobre el origen de la violencia	148
1.3.2.1 Teorías Activas o Innatistas	148
1.3.2.2 Teorías Reactivas o Ambientales.....	150
1.3.3 Factores relacionados con la violencia escolar.....	153
1.3.3.1 Factores Individuales	153
1.3.3.2 Factores Familiares	157
1.3.3.3 Factores Escolares	159
1.3.3.4 Factores Comunitarios	161
1.3.4 La perspectiva de género en la violencia y victimización escolar.....	163
1.3.5 Cyberbullying: acoso en el mundo digital.....	167
 1.4 TRABAJO SOCIAL EN EL CONTEXTO EDUCATIVO.....	178
Introducción.....	178
1.4.1 Bienestar Social, Educación y Trabajo Social.....	179
1.4.2 Aportaciones del Trabajo Social: Modelos de Intervención Profesional.....	192
1.4.3 El Modelo Eco-sistémico en el Contexto Escolar	197
1.4.4 La Intervención y la Mediación del Trabajo Social en el contexto de la Violencia y Victimización Escolar	199
 1.5 OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN	205
 CAPITULO II. MÉTODO.....	213
2.1 PARTICIPANTES	215
2.2 PROCEDIMIENTO	215
2.3 INSTRUMENTOS DE MEDIDA.....	216
2.3.1 Ámbito personal	216
2.3.1.1 Autoestima	216
2.3.1.2 Soledad	216
2.3.1.3 Satisfacción con la vida	217
2.3.1.4 Distrés psicológico.....	217
2.3.1.5 Empatía	218
2.3.2 Ámbito familiar	218
2.3.2.1 Comunicación padres-hijos	218
2.3.2.2 Clima Social Familiar	219
2.3.3 Ámbito Escolar	219
2.3.3.1 Clima Social en el Aula	219
2.3.3.2 Actitudes hacia la autoridad	220
2.3.3.3 Violencia y Victimización en la escuela	220
2.3.3.4 Cyberbullying, en la escuela.....	221

2.3.4	Ámbito comunitario	222
2.3.4.1	Apoyo Social Comunitario	222
CAPITULO III: RESULTADOS		225
3.1	Victimización en la escuela	227
3.2	Violencia en la escuela	228
3.3	Grupos de adolescentes victimizados y violentos	229
3.3.1	Grupos de Victimización	230
3.3.2	Grupos de Violencia	231
3.4	Victimización y violencia en la escuela: grupos de victimización y violencia	232
3.4.1	Victimización en la escuela	233
3.4.1.1	Ámbito personal	233
3.4.1.2	Ámbito familiar	234
3.4.1.3	Ámbito escolar	236
3.4.1.4	Ámbito comunitario	236
3.4.2	Violencia en la Escuela	239
3.4.2.1	Ámbito personal	239
3.4.2.2	Ámbito familiar	240
3.4.2.3	Ámbito escolar	241
3.4.2.4	Ámbito comunitario	243
3.4.3	Victimización y Violencia en Chicos y Chicas	244
3.4.3.1	Ámbito personal	245
3.4.3.2	Ámbito familiar	246
3.4.3.3	Ámbito escolar	247
3.4.3.4	Ámbito comunitario	249
3.4.4	Chicos victimizados y chicas victimizadas en la Escuela: análisis de sus principales características	250
3.4.4.1	Ámbito personal	250
3.4.4.2	Ámbito familiar	251
3.4.4.3	Ámbito escolar	252
3.4.4.4	Ámbito comunitario	253
3.5	Chicos/as violentos/as en la Escuela: análisis de sus principales Características	254
3.5.1	Ámbito personal	255
3.5.2	Ámbito familiar	256
3.5.3	Ámbito escolar	257
3.5.4	Ámbito comunitario	259
3.6	Victimización y nuevas tecnologías	260
3.6.1	Grupos de adolescentes victimizados por Internet	264
3.6.1.1	Ámbito personal	266

3.6.1.2	Ámbito familiar.....	268
3.6.1.3	Ámbito escolar	269
3.6.1.4	Ámbito comunitario	271
CAPITULO IV: CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN		273
4.1	Conclusiones y Discusión.....	275
4.2	Limitaciones del estudio	291
4.3	Implicaciones de esta investigación para el Trabajo Social	292
4.4	Aportaciones del Trabajo Social.....	295
CAPITULO V: DOUTORAMENTO INTERNACIONAL EM LÍNGUA PORTUGUESA		299
5.1.	Introdução.....	301
5.2.	Objetivos e Hipóteses.	305
5.3.	Método.	311
5.4.	Conclusões e Discussão.....	320
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS		343
ANEXO. INDICE DE TABLAS Y GRÁFICOS		401

PRESENTACIÓN Y AGRADECIMIENTOS

“Y así, estado de paz verdadera no habrá hasta que la violencia no sea cancelada de las costumbres, hasta que la paz no sea una vocación, una pasión, una fe que inspire e ilumine”

María Zambrano

La tesis que presentamos tiene su justificación en un complejo proceso de vida. Con más de 20 años ejercidos como Trabajadora Social en distintos ámbitos como: alcoholismo, empresa, ejercicio libre de la profesión, adopción internacional, mediación familiar, dependencia, etc,...llego al espacio académico hace 8 años y comienza mi andadura de profesora asociada.

De alguna manera esta nueva profesión se instala en mí ser como una gran responsabilidad con el alumnado que me voy encontrando en las aulas cada curso académico. Este compromiso me lleva a seguir formándome para llegar a esta nueva etapa como investigadora y que hoy quiero celebrar con este proyecto tesis como punto de partida.

Con la larga experiencia profesional demostrada, podría haber elegido cualquier tema social para investigar, pero cuando el profesor Gonzalo Musitu, me propone la posibilidad de participar en el proyecto de investigación que él dirige, donde la unidad de análisis son los adolescentes, miro hacia dentro y veo a mis hijos. En el inicio de este proyecto mi hija cuenta con 16 años y el menor con 10. De alguna manera mi evolución vital siempre va de la mano con mi experiencia profesional, así que no podría encontrar una mayor justificación para involucrarme en este tema y al mismo tiempo tener siempre presente las raíces de mi profesión vocacional, el trabajo social.

En la actualidad una de las problemáticas asociadas a la adolescencia que más preocupan, tanto a la comunidad educativa como a la científica, es la violencia y victimización en el ámbito escolar. En España, las cifras se mantienen más o menos en los mismos niveles que en los demás países de la Unión Europea. Este problema es, a su vez, compartido por la mayor parte de los países del mundo (Akiba, 2004; Gofin, Palti y

Gordon, 2002; Liang, Flisher y Lombard, 2007; Olweus, 2001, 2005; Romera, Del Rey y Ortega, 2011; Smith y Brain, 2000). Lo cierto es que en este último decenio han sido muchos los esfuerzos e iniciativas nacionales e internacionales que se han llevado a cabo para reducir y prevenir los problemas de violencia y acoso escolar y para fomentar la convivencia y la integración del alumnado en el aula. Investigaciones de varios países indican que la incidencia de la violencia escolar se puede estimar aproximadamente en un 15% los escolares que manifiestan haber sido maltratados, intimidados o han presenciado alguna agresión contra un compañero (Debarbieux y Blaya, 2001; Olweus, 1998; Ortega, 1994).

En un reciente estudio llevado a cabo en España por Povedano, Estévez, Martínez y Monreal (2011) se muestra que aproximadamente un 16% de los estudiantes entre 10 y 16 años están implicados en actos de violencia escolar; un 7% de los estudiantes son víctimas de acoso por sus iguales; otro 7% se dedican a amenazar, intimidar y agredir a sus compañeros y el restante 2% tienden a mostrar conductas hostiles como respuesta a la victimización que sufren, lo que se ha denominado agresores/víctimas. Ante esta realidad, tanto la comunidad científica como la educativa, han incrementado el interés y la preocupación por el tipo de violencia entre adolescentes que ocurre en el ámbito escolar. Así, los estudios generados en este ámbito indican que este tipo de violencia es una amenaza importante para el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, así como para las relaciones sociales existentes en la misma y contribuye al desarrollo de problemas psicológicos y de integración social en determinados alumnos (Cava y Musitu, 2000, 2002; Cerezo, 2001; Díaz Aguado, 2004, 2005a, 2005b, 2006; Estévez, Murgui, Moreno y Musitu, 2007; Musitu, Estévez y Jiménez, 2010; Olweus, 2001; Stevens y Van Oost, 1995; Ortega, 1998a, 1998b; Ortega y Del Rey, 2004; Serrano e Iborra, 2005; Monjas y Avilés, 2006; Cerezo y Calvo, 2011; Trianes y Fernández-Figares, 2001; Torrego, 2006).

La violencia escolar es un tipo de comportamiento que presenta las características propias de todo comportamiento violento (conducta hostil con el propósito único de provocar un daño), aunque con la particularidad de que los actores son niños y adolescentes y de que tiene lugar en escuelas e institutos, es decir, en escenarios donde permanecen juntos varias horas al día y durante varios años (Estévez, Jiménez y Musitu, 2008). Por tanto, un alumno violento en la escuela es aquél cuya

manera de comportarse supone el incumplimiento de las normas escolares y sociales que rigen la interacción en el aula y centro educativo, con la expresión de diversas conductas punitivas para los demás que implican agresiones manifiestas, relacionales, reactivas o proactivas.

En los últimos años, junto a las formas tradicionales de acoso entre iguales, ha venido surgiendo y aumentando una nueva modalidad de maltrato y de intimidación entre adolescentes. Se trata del acoso a través de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, que supone el uso por parte de un individuo o grupo, de medios electrónicos, tales como teléfonos móviles, email, redes sociales, blogs y páginas web, para acosar deliberada y reiteradamente a alguien, mediante ataques personales, difamaciones u otras formas. La creciente disponibilidad de internet y de teléfonos móviles proporciona nuevas vías, que algunos adolescentes utilizan para provocar daño y causar angustia en sus iguales (García-Pérez, 2011; Keith y Martin, 2005). Esta nueva forma de acoso tecnológico ha sido denominada por la literatura científica principalmente como *cyberbullying* (Campbell, 2005; Genta, Brighi y Guarini, 2009; Katzer, Fetschenhauer y Belschak, 2009; Patchin y Hinduja, 2006; Smith et al., 2008; Willard, 2007; Buelga, Cava y Musitu, 2010; Smith y Slonje, 2010; Vandebosch y Cleemput, 2009; Walrave, 2011), habiéndose utilizado también otros términos, como *online bullying* (Nansel et al., 2001) o *electronic bullying* (Raskauskas y Stoltz, 2007).

Este nuevo tipo de maltrato entre adolescentes ocurre en una sociedad en la cual las tecnologías tienen un papel cada vez más central en la mayoría de las actividades de la vida cotidiana, y cuyos jóvenes son considerados nativos digitales. (Li, 2006; Oblinger y Oblinger, 2005; Tokunaga, 2010; Rodríguez, et al 2012). Como afirma Walker (2010), el acoso entre iguales a través de medios tecnológicos se nos presenta como un “efecto tóxico secundario” del uso generalizado de la tecnología en nuestra sociedad. De ahí, la importancia de investigar ciertos usos inadecuados de las nuevas tecnologías, que bien manejadas, presentan enormes beneficios para el adolescente y su socialización e integración social (Subrahmanyam y Greenfield, 2008; Veen, 2003; Buelga y Pons, 2011; Buelga y Cholí, 2012).

Para subrayar la importancia del trabajo social en este ámbito, la Federación Internacional de Trabajadores Sociales (F.I.T.S.) afirma que el medio escolar es el primero en el que se pueden detectar posibles anomalías, antes que en otras instituciones de forma globalizada y, que por tanto, facilitaría una intervención que esté influyendo negativamente en el alumnado. El trabajo social en el ámbito escolar principalmente debe favorecer las relaciones entre este medio, familiar y comunitario. Es prioritario poder trabajar en red con los profesionales implicados en los tres ámbitos, para la prevención, detección y atención del alumnado adolescente implicado en los problemas relacionados con la violencia y la victimización.

Por lo tanto consideramos que los profesionales del trabajo social del ámbito socio-educativo deben aportar estrategias de intervención, no sólo desde la atención directa de casos, sino también desde la prevención y reinserción, en coordinación con los recursos sociales disponibles: tutores y tutoras del alumnado, familias, centros docentes y profesionales de otros servicios comunitarios.

La presente investigación parte con el objetivo general de analizar las relaciones existentes entre los aspectos individuales, familiares, escolares y comunitarios en la violencia, victimización y cyberbullying entre adolescentes escolarizados en función del sexo. Una vez ubicada esta investigación voy a describir sus apartados brevemente:

En el primer capítulo de este trabajo se realiza la revisión teórica, la cual está constituida por los siguientes apartados:

La Adolescencia, partiendo del concepto se analizan las perspectivas teóricas y los principales modelos que nos ayudan a definir esta etapa vital. La adolescencia representa un periodo de transición marcado por la aparición de nuevas capacidades cognitivas y expectativas sociales cambiantes y por ello en este apartado se intentan explicar los cambios bio-psico-sociales que acontecen esta etapa del ciclo vital.

El Contexto del Desarrollo de la chica y chico adolescente, donde destacaremos el estudio de la importancia que **la familia** desempeña en la vida de los hijos y de las hijas, analizando el significado y funciones de la familia, así como la diversidad de formas familiares existentes en nuestra sociedad actual, para adentrarnos después en la comunicación y funcionamiento paterno-filial. Describiremos **la escuela**,

como contexto socializador destacando el clima social del aula, la interacción profesorado-alumnado y la importancia que tiene la colaboración entre la familia y la escuela. Finalmente tratamos en este apartado la importancia que tienen para la socialización **la influencia de los iguales, los medios de comunicación y las nuevas tecnologías**.

En el apartado tercero se analiza la parte más significativa de este trabajo que está relacionado con **la violencia, victimización y cyberbullying**, que, como ya se verá en el desarrollo teórico, es uno de los temas que más preocupan a las instituciones académicas, sociales y a la ciudadanía en general. Se parte de las teorías que intentan explicar el origen de la violencia para centrarlas en el contexto escolar, unidad de observación de nuestro estudio, para llegar a explicar los factores principales de nuestro objetivo general: individuales, familiares, escolares y comunitarios.

En el cuarto apartado se describe la importancia del **trabajo social en el contexto educativo**, donde se expone la fundamentación teórica y legislativa de esta profesión, al mismo tiempo que se intentan describir las funciones principales con sus técnicas y métodos para realizar una labor de prevención e intervención en los casos de violencia y victimización escolar.

Finalmente, en el quinto apartado, cerramos el primer capítulo con los **Objetivos e hipótesis** de esta investigación.

En el segundo capítulo se expone la parte empírica: **el Método**, donde presentamos a **los participantes, el procedimiento** llevado a cabo y **los instrumentos de medida** utilizados para dar explicación a los objetivos e hipótesis planteados.

En el tercer capítulo se presentan **los resultados** desde los ámbitos: personal, familiar, escolar y comunitario.

En el cuarto capítulo se exponen **las conclusiones y a la discusión** que nos han llevado los resultados obtenidos, reconociendo las **limitaciones de este estudio** y terminando con **las implicaciones para el trabajo social y las propuestas de intervención** que surgen a partir de esta investigación para los trabajadores sociales.

Finalizamos este trabajo con el quinto capítulo donde se realiza un resumen de esta **tesis en lengua portuguesa** para la obtención de Doctorado Internacional.

Antes de finalizar este apartado quiero expresar mi más **profundo agradecimiento** a mis directores de tesis, quiénes han estado siempre vigilantes y preocupados porque las cosas salgan bien y para que esta tesis tenga la calidad necesaria para acceder al grado de Doctora.

Al profesor Gonzalo Musitu, quien con su gran experiencia en el campo de la investigación me ha transmitido con mucha sabiduría y generosidad el valor de la disciplina y la constancia para lograr llegar a la finalización de este proyecto. No podría expresar en estas líneas el gran sentimiento de agradecimiento especial, porque sin su gran apoyo, confianza y seguimiento continuo, durante todo el período, no habría llegado a ver la luz de este proyecto de tesis. Como profesor ha tenido siempre presente mis limitaciones personales durante esta etapa, ya que ha sido muy consciente del perfil de alumna doctoranda con la que se encontraba, donde la actividad investigadora ha sido muy compartida con el resto de los ámbitos personales (familiar, profesional y docente asociada), que no siempre fue fácil de conciliar.

Al profesor Francisco Palmero, quien con su experiencia en el campo metodológico y en el ámbito de las emociones ha sabido guiarme con sus valiosas sugerencias y apreciaciones durante mi estancia en la Universidad Jaume I.

Finalmente, y no menos importante, a la profesora Nuria Cordero, amiga y compañera de mi Departamento, quien me ha ayudado a recordar y tener siempre presente mi origen profesional y vocacional, el Trabajo Social, a lo largo de este proyecto de tesis. Sus reflexiones y observaciones siempre oportunas y brillantes, me han sido de especial ayuda.

A todos los miembros del Equipo Lisis por su apoyo incondicional, por su maravillosa disposición para ayudarme en todo lo necesario y por haberme enseñado que el trabajo científico tiene mucho de generosidad y comprensión. Y de forma muy especial a los profesores Juan Herrero Olaizola, que me enseñó a trabajar y manejar los paquetes estadísticos de esta investigación durante mi estancia en la Universidad de Oviedo, y también al profesor Feliciano Enriquez Veiga, por su acogida, apoyo y

excelentes ideas, siempre acompañadas de la crítica, en mi estancia de tres meses en la Universidad de Lisboa.

A los profesores y alumnos de secundaria que han participado generosamente y de forma altruista en este proyecto y, a quienes dedicamos las conclusiones de este trabajo.

A mis alumnas y alumnos de Trabajo Social que han sabido extraer mi experiencia profesional de más de 20 años en el contexto teórico y han sembrado en mí, la motivación esencial para continuar con este proyecto vital. A mi compañero Rafael con quien puedo compartir la perspectiva innovadora de enseñar a nuestro alumnado la importancia de SER para EJERCER desde la experiencia. A mis compañeras Esther, Inmaculada, Mercedes y a mis amigas y amigos que durante este período han sido muy respetuosos con mis tiempos, Alfonso, Estrella, M^a Carmen, Loli, Charo, Inma, Ana, Santi. A Carlos y Antonio, por su gran disposición en ayudarme a releer mis escritos.

A mis padres por inculcarme que la perseverancia y el esfuerzo son la vía para lograr objetivos. A mi hermana y toda mi familia. Y a la memoria de mi marido Juan, que donde quiera que esté, se que se alegrará de que haya llegado hasta aquí.

Finalmente a mi hija Alba y mi hijo Mario, que desde la distancia del conocimiento y del quehacer universitario, pero siempre con su cercano apoyo afectivo y emocional me han permitido no tener sentimientos de culpa por el abandono no deseado, al tener que conciliar los roles de madre, profesional, profesora, estudiante e investigadora. Gracias a todos y todas por vuestro amor, comprensión y constante estímulo para que este proyecto haya llegado a su final, reconociendo que sin vuestras ayudas no habría visto nunca la luz.

GST.

CAPÍTULO I

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1. 1. El tránsito de la adolescencia.

Introducción.

La adolescencia es un período que se caracteriza por importantes cambios físicos, psicológicos y sociales, a través de los cuáles se realiza la transición de la niñez a la edad adulta. Chicos y chicas adolescentes se enfrentarán durante estos años a un amplio rango de cambios, demandas y oportunidades, que si bien en la mayoría de las ocasiones conducirán a una transición satisfactoria hacia la adultez, en algunos casos puede derivar en el desarrollo de problemas psicológicos y/o conductuales que perturban seriamente no sólo sus propias vidas sino también de las personas que les rodean (Antolín, 2011; Arnet, 2009; Steinberg, 2002).

A continuación abordaremos la conceptualización del término de la adolescencia, donde se realizará una revisión de algunas perspectivas teóricas que explican el desarrollo evolutivo durante este periodo; pasaremos después a describir cuáles son los cambios físicos y sus consecuencias psicológicas. Finalmente estudiaremos el desarrollo social y de la personalidad en la adolescencia desde el punto de vista del proceso de construcción del yo, del autoconcepto y autoestima y destacando la importancia en esta etapa de los valores sociales y la construcción del juicio moral.

1.1.1 Significado de la adolescencia.

La adolescencia es un periodo de transición que vive el individuo desde la infancia a la juventud (Frydenberg, 1997). Desde el punto de vista etimológico la palabra **adolescencia** tiene sus raíces en el verbo latino *adolescere* que quiere decir *crecer hacia*, lo que nos acerca al sentido de transitoriedad que este período ha adquirido. En la literatura científica se identifica esta fase del desarrollo bio-psico-social del individuo como una de sus etapas más importantes, fundamentalmente porque, en este período, se presentan unas características que no son fáciles de encontrar en otras fases del ciclo vital, como la brevedad y celeridad de los cambios.

Como han señalado Bruhn y Philips (1985), el adolescente se encuentra en un momento de búsqueda de una imagen que no conoce, en un mundo que apenas comprende y con un cuerpo que está comenzando a descubrir. Si en el ámbito fisiológico los cambios son evidentes y muy notables, en el ámbito psicológico las transformaciones son de trascendental importancia.

El concepto de adolescencia corresponde a una construcción social, histórica, cultural y relacional que, a través de las diferentes épocas, procesos históricos y sociales, han ido adquiriendo denotaciones y delimitaciones diferentes: «la juventud y la vejez no están dadas, sino que se construyen socialmente en la lucha entre jóvenes y viejos» (Bourdieu, 2000:164). Disciplinariamente se le ha atribuido la responsabilidad analítica de la adolescencia a la psicología, dejando a otras disciplinas de las ciencias sociales y también las humanidades la categoría de juventud, en especial a la sociología, a la antropología cultural y social, a la historia, la educación, los estudios culturales, y la comunicación, entre otros; (Bajoit, 2003). Sin embargo, la misma utilización de los conceptos de adolescencia y juventud, en muchas ocasiones tienden a usarse de manera sinónima y homologadas entre sí, especialmente en el campo de análisis de la psicología general, y en sus ramas de psicología social, clínica y educativa (Dávila, 2004).

Pichardo (1999) señala que el estudio de la transición y de la adolescencia implica un examen del proceso de cambio en el desarrollo humano. Una forma de abordarlo consiste en reflexionar sobre las principales dimensiones que pueden provocar cambios a lo largo de la vida, y la forma en que dichos cambios interactúan entre sí. En este sentido Riegel (1976) destaca que hay cuatro dimensiones principales en el desarrollo humano: biológica-interna, individual psicológica, cultural-sociológica y física externa. Cada una de estas dimensiones está constantemente interactuando con las demás y con otros elementos en el seno de la misma dimensión. Por lo tanto, cada una puede provocar cambios, crear problemas y producir transiciones en el ciclo vital de una persona.

A modo de síntesis, los hitos más significativos que marcan el final de la adolescencia desde las siguientes dimensiones serían:

- Sociológicamente, la aceptación del papel de adulto;
- Psicológicamente, lograr una identidad consistente;

- Biológicamente, alcanzar una madurez fisiológica;
- Legalmente, alcanzar el límite de edad especificado por la ley;
- Económicamente, obtener una cierta independencia, manteniendo un equilibrio entre producción y consumo;
- Tradicionalmente, cuando las costumbres indican que se han alcanzado los privilegios de adulto, dependiendo del contexto cultural.

En definitiva, estas medidas de madurez psicológica y social establecen una serie de criterios para la transición de la adolescencia a la edad adulta, aunque desde el punto de vista teórico no se haya alcanzado ningún acuerdo acerca de la importancia que puedan tener los factores anteriormente mencionados, ya que estas dimensiones no se producen al mismo tiempo; por el contrario, el desarrollo sigue su propio curso y culmina en momentos diferentes, lo que induce a hablar de grados de adolescencia o de madurez (Pichardo, 1999; Sebald, 1992, Venancio, 2005).

Conceptualmente la adolescencia se constituye como campo de estudio, dentro de la psicología, de manera reciente, pudiendo asignarse sólo a finales del siglo XIX (Mussen, Conger y Kagan, 1982). Anteriormente, la atención se centraba más en ayudar a los jóvenes adolescentes a controlar sus “impulsos desordenados”. A principios del siglo XX, Stanley Hall (1904) fue considerado como el padre del estudio científico de la adolescencia, quien con la publicación (1904) de un tratado sobre la adolescencia, se constituyó como hito fundacional. Su estudio pasó a formar parte de un capítulo dentro de la psicología evolutiva. Para Hall, la adolescencia es una edad especialmente dramática y tormentosa en la que se producen innumerables tensiones, con inestabilidad, entusiasmo y pasión, en la que el joven se encuentra dividido entre tendencias opuestas.

La mayoría de los investigadores consideran que la adolescencia es un periodo de grandes transformaciones en diferentes esferas de la vida (físicas, sociales, cognitivas y psicológicas). Moffitt (1993) subraya el hecho de que en la adolescencia se produce un “lapso” o “salto” madurativo. Es un momento que se define como difícil y complejo, tanto para los propios jóvenes como para sus padres, ya que para el adolescente está suponiendo una transición hacia su madurez personal y en la cual experimenta una serie de nuevas experiencias y de reajustes sociales, así como la búsqueda de su propia

independencia. Los adolescentes se encuentran en un momento caracterizado como de cierta indefinición personal, que a su vez viene acompañado por el deseo de conquistar el estatus adulto y alejarse de los roles infantiles (Luengo et al., 1999). A su vez, esa transición va a provocar cambios en las relaciones de los adolescentes con los otros, así como en el ámbito escolar, ya que van a pasar de la escuela elemental a la secundaria y en muchas ocasiones es el momento en el que tienen que tomar decisiones acerca de su futuro académico y profesional, jugando así un papel crucial para su autodefinición (Musitu et al., 2001).

Por otra parte, Coleman y Hendry (2003), consideran necesario tener en cuenta a la adolescencia como un momento de transición aludiendo a una serie de implicaciones que dicha transición conlleva: una anticipación entusiasta del futuro; un sentimiento de pesar por el estado que se ha perdido; un sentimiento de ansiedad en relación con el futuro; un reajuste psicológico importante y un grado de ambigüedad de la posición social durante la transición. Sin embargo, en las últimas décadas esta visión ha sido reemplazada por otra que conceptúa la adolescencia como un período de desarrollo positivo durante el cual la persona se enfrenta a un amplio rango de demandas, conflictos y oportunidades (Compas, Hinden y Gerhardt, 1995; Ramos 2008).

La adolescencia es una combinación de los aspectos psicológicos y culturales. En la actualidad se puede observar que esta etapa es más larga de lo que fue en otra época. Los jóvenes maduran más rápidamente en el aspecto físico y psíquico y por lo tanto entran en una edad más temprana a la adolescencia. Sin embargo, como consecuencia de los muchos años de escolarización y la falta de trabajo, muchos de ellos siguen viviendo y dependiendo de sus padres al menos en el aspecto financiero. En cuanto a los estadios indicadores del proceso madurativo, los autores tampoco coinciden en sus conclusiones; la mayoría habla de pre-pubertad, pubertad y adolescencia; hay quienes añaden una segunda adolescencia, que comúnmente recibe el nombre de juventud.

Convencionalmente se ha utilizado la franja etaria entre los 12 y 18 años para designar la adolescencia, pero en las sociedades actuales, el periodo de la adolescencia parece que cada vez se dilata de manera más progresiva. Tal es así, que ya se incluyen en esta etapa a los sujetos con un intervalo de edad que abarca de los 12 a los 20 años.

Este periodo suele dividirse en tres etapas, cada una de ellas con unas características propias. La primera de ellas se denomina primera adolescencia, e incluye a jóvenes de 12 a 14 años de edad; la segunda es la adolescencia media (aquí se encuadran los de 15 a 17 años) y la última etapa es la llamada adolescencia tardía (que va de los 18 a los 20 años). Dentro de las peculiaridades de cada una de las etapas que se han nombrado, se puede señalar que en la primera adolescencia es cuando se producen los mayores cambios de tipo biológico y físico. Las fluctuaciones de estado de ánimo bruscas y frecuentes ocurren en la adolescencia media. Además, su nivel de autoconciencia es muy alto, por lo que sienten una mayor preocupación por la imagen que los demás perciban de ellos. Por último, en la adolescencia tardía es cuando aumenta el riesgo de conductas desadaptativas, tales como el consumo de drogas, conductas agresivas, la conducción temeraria o las conductas sexuales de riesgo. (Musitu et al., 2001; Palacios et al., 2009).

1.1.2 Perspectivas teóricas sobre el desarrollo en la adolescencia

Delimitar la adolescencia desde diferentes miradas implica una multiplicidad de factores, características y elementos, unos más relevantes que otros, pero que transitan por la descripción de las transformaciones físicas y biológicas, intelectuales y cognitivas, de identidad y personalidad, sociales y culturales, morales y de valores.

Algunos autores afirman que las concepciones sobre la adolescencia se pueden resumir en tres: la concepción psicoanalítica, la sociológica y la cognitiva-evolutiva. La visión psicoanalítica resalta los cambios que se producen en la esfera del desarrollo afectivo y social, señalando la continuidad evolutiva de los factores que considera que son los generadores de todo el desarrollo: las pulsiones erótico-sexuales y los procesos inconscientes y la discontinuidad en la forma en que estos factores se comportan. La concepción sociológica resalta los aspectos ligados al papel social que ocupa el adolescente, señalando la continuidad de la interdependencia entre factores económicos, sociales y familiares. El modelo cognitivo-evolutivo explica la evolución de la adolescencia señalando el cambio cognitivo en los esquemas de pensamiento y mantenimiento en la continuidad explicativa referida a la inteligencia, que mantiene su

proceso adaptativo; cambian las estructuras, pero no las funciones; lo cual no es más que afirmar su teoría general sobre la inteligencia. (Ortega, 1999; Deval 1998).

Para esta investigación se ampliará esta visión exponiendo unas breves referencias de aquellos modelos que nos ofrecen un marco teórico más relevante.

1.1.2.1 Modelos Generales

Modelos Biopsicosociales. Desde esta perspectiva se considera que el desarrollo y el comportamiento humano se da simultáneamente en los niveles biológicos, psicológicos y sociales. Según Brooks-Gunn y Reiter, (1990) la maduración física y biológica, incluyendo el desarrollo del cerebro y del sistema nervioso, continúa también en el período de la adolescencia. También los procesos de pensamiento, como por ejemplo los procesos socio-cognitivos, la habilidad de solución de problemas, la capacidad lingüística y las habilidades espacio-visuales, se desarrollan durante la adolescencia (Harter, 1990; Keating 1990). Estos modelos reconocen la conceptualización de la relación entre pubertad y conducta, cognición, emoción y relaciones sociales en el desarrollo de la adolescencia (Compas y col. 1995, Ramirez, 2007, Ramos, 2008).

Ciencia del Comportamiento en el Desarrollo, en esta ciencia un elemento central es el abandono de modelos psicológicos tradicionales, así como el abandono de una epistemología estrictamente positivista (Jessor 1993). Integra las distintas disciplinas científicas tradicionales (sociológica, antropológica, psiquiatría infantil, pediatría, criminología, demografía y educación, pueden todas participar en una psicología de la adolescencia) la ciencia del comportamiento del desarrollo también puede integrar la investigación básica y la aplicada. Se considera central la interrelación entre los distintos contextos sociales en el adolescente interdependiente, reconociendo tanto la interrelación de los resultados del desarrollo saludables como los desajustados como por ejemplo la violencia escolar (Jessor, Donovan y Costa, 1991, Ramírez, 2007; Ramos, 2008).

Modelos de Ajuste Persona-Contexto, que surgen de la conceptualización del desarrollo del adolescente como una función del ajuste entre las características del individuo y del entorno ambiental (Eccles y Midgley, 1989; Eccles, midgley, Wigfield, Buchanan y Reuman, 1993; Lerner, 1985; Lener y Tubman, 1989; Windle y Lerner,

1986; Ramírez 2007). El desarrollo del adolescente es considerado como una interacción dinámica de las características del individuo y de su entorno. Los contextos contribuyen al desarrollo individual de los adolescentes a través del *feedback* provocado por las diferentes reacciones de éstos, como consecuencia de sus características físicas y comportamentales. La calidad de este feedback depende del grado de ajuste entre las características del individuo y las expectativas, valores y preferencias del contexto social. El desarrollo puede ser problemático si deriva de un desajuste entre las necesidades de los adolescentes y las oportunidades que les proporcionan sus contextos sociales (Eccles y col. 1993). Además, las expectativas y demandas de estos contextos pueden estar o no en sincronía unos con otros. (Compas y col. 1995; Ramírez, 2007).

Perspectiva del Desarrollo y Ciclo Vital, según Frydenberg (1997), la adolescencia se ha investigado desde dos amplias perspectivas: la del desarrollo y la del ciclo vital. ***La Perspectiva del Desarrollo*** considera a la adolescencia a partir del contexto familiar, está muy vinculada con la teoría psicoanalítica y la teoría del aprendizaje social. Tradicionalmente estudia la madurez del individuo, los conflictos y la identificación. Esta perspectiva se centra en cambios específicos que ocurren en los ámbitos biológicos, cognitivo, psicológico y social. Se caracteriza por la investigación en función de la edad, hecho que ha sido considerado por algunos autores una forma limitada de investigar las percepciones que el adolescente posee de sí mismo y de su ambiente (Petersen y Ebata, 1984; Poole, 1983, Ramírez 2007). En oposición, la ***perspectiva del Ciclo Vital*** considera el desarrollo como un proceso a lo largo de la vida en el que, como principio general, no se asume ningún estado de madurez especial (Baltes, Rease y Lipsitt 1980; Ramírez, 2007). La edad no es considerada como una variable del desarrollo, sino como una variable indicadora (Lerner y Spanier, 1980) ya que el proceso de crecimiento psicológico sigue a lo largo del desarrollo vital.

Modelo Sistémico del Desarrollo. Existe un acuerdo generalizado en identificar las contribuciones de Ludwig Von Bertalanffy, un biólogo, y de Norbert Wiener, un matemático e ingeniero, como las más influyentes en el origen y desarrollo de lo que se conocerá como la Teoría General de Sistemas (Bertalanffy, 1968). El énfasis de Bertalanffy en la importancia de comprender las propiedades de las totalidades era una respuesta a los esfuerzos de las ciencias clásicas de aislar los elementos del universo observable con la esperanza de que al reunir esos elementos de nuevo el todo sería

inteligible. La teoría de los sistemas propugna que lo importante en un sistema no son las unidades que lo conforman sino las relaciones que las ligan. Los organismos (los adolescentes, en particular) son sistemas abiertos. Un sistema es una unidad compleja en el tiempo y en el espacio. El término *unidad* remite a que posee unos límites o fronteras que lo separan/diferencian de todo lo que no es él. La noción de *complejidad* que se predica de un sistema se ha de entender como que es posible distinguir en él “partes” que están en mutua relación y que esta última puede ser difícil de explicar específicamente. La manera como las partes de un sistema y sus relaciones contribuyen a su existencia es su *organización*. Mantenerla comporta una dinámica interna. Un sistema es abierto, además, cuando realiza intercambios con lo que existe fuera de él; tales intercambios contribuyen a que perdure su organización. Se pueden dar muchos ejemplos de sistema (Perinat, 2007)

Un adolescente, una familia, una clase escolar, pueden asimismo considerarse como sistemas abiertos. “La familia es un sistema social abierto, dinámico, dirigido a metas y autorregulado. Además, ciertas facetas tales como su estructuración única de género y generación lo diferencia de otros sistemas sociales. Más allá de esto, cada sistema individual familiar está configurado por sus propias facetas estructurales particulares (tamaño, complejidad, composición, estadio vital), las características psicobiológicas de sus miembros individuales (edad, género, fertilidad, salud, temperamento, etc.), y su posición sociocultural e histórica en su entorno más amplio.” (Gracia y Musitu, 2000).

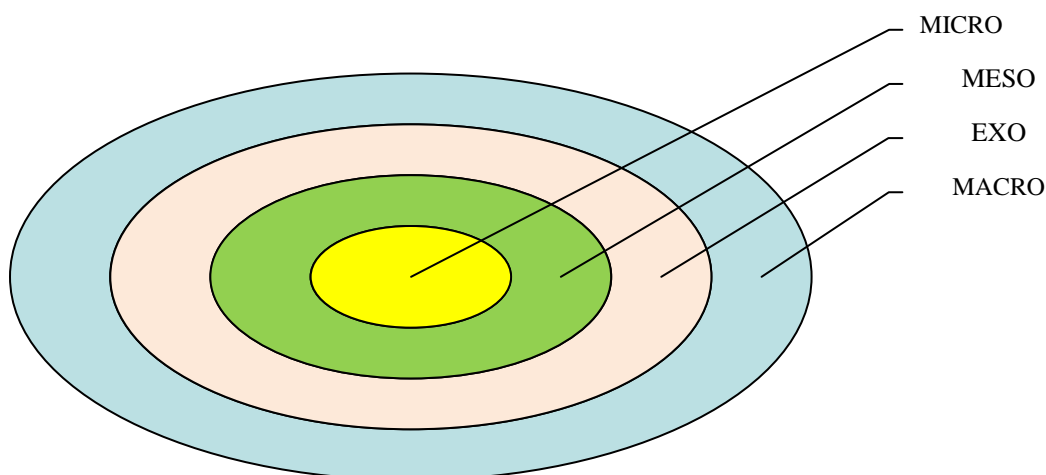
Modelo Ecológico del Desarrollo Humano En 1979 el psicólogo norteamericano Bronfenbrenner publicó su libro *Ecología del desarrollo humano*, en el que defiende una perspectiva anti-convencional acerca del desarrollo, inspirada en la teoría de sistemas. Este autor parte de la idea de que existen una serie de interrelaciones e interdependencias complejas entre el sistema orgánico, el sistema comportamental y sistema ambiental. Al hablar de ambiente no sólo se contemplan los factores físicos y sociales, sino también las percepciones y cogniciones que de aquél tienen las personas, es decir, el sentido y el significado que el ambiente adquiere para las personas que interaccionan en él y con él. Así son considerados tanto aspectos físicos, biológicos y psicológicos, como sociales, etnoculturales, económicos y políticos. Una perspectiva que, como señalan Bubolz y Sontag (1993), llegaría definitivamente a las ciencias sociales cuando los científicos sociales comenzaron a reconocer la utilidad de los

principios ecológicos para comprender y explicar la organización social humana (Gracia y Musitu, 2000).

Desde esta perspectiva se pone énfasis en la interacción entre sistemas y contextos y en identificar recursos y fortalezas que existen en las citadas interacciones y en cada uno de los sistemas, desde los más próximos a los más distantes. Las perspectivas ecológicas también incluyen el mundo interno de las personas y la identificación de sus capacidades de autocuidado, autodirección, autoeficacia, autocontrol y autoestima. (Villalba, 2004).

Según Bronfenbrenner (2002), existen cuatro tipos de sistemas que guardan una relación inclusiva entre sí: el microsistema, el mesosistema, el exosistema y el macrosistema (Gráfico 1).

Gráfico 1: Tipos de sistemas.



Fuente: Bronfenbrenner, 2002.

Desde este punto de vista, el individuo crece y se adapta a través de intercambios con su ambiente más inmediato, la familia y ambientes más distantes como la escuela, la comunidad o la sociedad, organizados en estructuras concéntricas anidadas (micro, meso, eso y macrosistema) (Palacios y Rodrigo, 2000).

El **Microsistema**: es el sistema más próximo, ya que comprende el conjunto de relaciones entre la persona en desarrollo y el entorno en el escenario inmediato que

contiene la persona. La familia sería el principal microsistema donde tiene lugar el desarrollo, e involucra las interacciones entre los niños, sus padres y hermanos en el hogar. Otro microsistema relevante al desarrollo de adolescentes sería la escuela e involucraría las interacciones con los profesores o las interacciones entre iguales.

El **Mesosistema**: contempla las relaciones entre microsistemas. Es la interrelación entre los principales escenarios en los que la persona en desarrollo participa activamente (relaciones familia-escuela, por ejemplo).

El **Exosistema**: es una extensión del mesosistema que representa las estructuras sociales, tanto formales como informales (el mundo del trabajo, el vecindario, redes de relaciones sociales, la distribución de bienes y servicios), que no contienen en sí mismas a la persona en desarrollo, aunque rodea y afecta al contexto inmediato en el que se encuentra la persona y, por lo tanto, influye, delimita o incluso determina lo que ocurre allí (por ejemplo la familia extensa, las amistades, las relaciones vecinales, etc.). Lo que ocurre en un microsistema teniendo presente los cambios evolutivos de la persona en desarrollo, se debe vincular de forma efectiva a los hechos que suceden en un exosistema.

El **Macrosistema**: representa los valores culturales sistemas de creencias y sucesos históricos que pueden afectar a los otros sistemas ecológicos (por ejemplo, los prejuicios sexistas, religiosos, la valoración de los estudios, trabajo, etc.) Desde esta postura, el afecto se considera el elemento más importante de protección y amortiguador de tensiones.

Más recientemente, Bronfenbrenner ha propuesto un sistema adicional al que ha denominado **Cronosistema** y que se refiere a la influencia en el desarrollo de la persona de los cambios y continuidades en el tiempo que tienen lugar en los ambientes en los que la persona vive (por ejemplo, transiciones vitales o los efectos acumulativos de una secuencia de transiciones a lo largo del ciclo vital).

El desarrollo desde la teoría reciente de los sistemas dinámicos hace un replanteamiento radical, surge de las ciencias físico-naturales, su importación a la Psicología es muy reciente. Algunos de sus puntos básicos son: 1) El organismo es un sistema cuyas partes están organizadas jerárquicamente: subsistemas genético, celular, nervioso, muscular, etc. 2) En el organismo tienen tanta importancia sus partes como la relación entre ellas, relación que se lleva a cabo mediante bucles. 3) A través de éstos, la relación está en continua variación (es dinámica) pero el sistema pervive organizado:

autorregulación/autopoiesis. 4) Las partes del sistema (o sus elementos) realizan sus actividades formando coaliciones (co-actividad). Todas estas características son, en realidad, comunes con la Teoría General de Sistemas. Lo que esta nueva perspectiva añade es el principio de que las formas y funciones de organización superior (más complejas) emergen de la propia actividad conjugada de las partes del sistema. (Perinat, 2007).

El principal problema para la teoría del desarrollo es explicar cómo conseguir algo más de algo menos. En múltiples niveles de análisis, en múltiples escalas de tiempo, existen muchos componentes abiertos a la influencia del mundo exterior interactuando y de este modo el rendimiento coherente de orden superior conforma nuevos comportamientos que tras la retroalimentación en el sistema cambia este sistema. En el desarrollo humano, se puede llegar a una profunda comprensión mediante el estudio de la multicausalidad, y no desde una visión lineal. Desde la perspectiva dinámica, se intentan explicar los procesos por los cuales las actividades cotidianas de los adolescentes producen cambios, tanto en los logros universales como en los itinerarios individuales. Esta teoría ayuda a resolver contradicciones evidentes, como por ejemplo, los hijos de una misma familia pueden llegar a ser sorprendentemente diferentes entre sí; los jóvenes con ventajas sociales y económicas a veces fracasan en la vida, mientras que otros de familias pobres obtienen grandes éxitos. (Smith y Thelen, 2003).

En los siguientes epígrafes haremos un repaso de los cambios asociados al desarrollo de la adolescencia.

1.1.3 Los cambios físicos y sus consecuencias psicológicas

Para Alsaker y Flammer (2003), la etapa de la pubertad representa tanto la maduración física como la reproductora. El término pubertad proviene del latín, *pubertas* (cuyo significado es edad de la madurez) y se considera como la primera fase de la etapa adolescente. La definen como una serie de cambios fisiológicos rápidos que tienen la finalidad de la maduración del sistema reproductor. Esta maduración del pubescente se expresa fundamentalmente en transformaciones drásticas en la forma y

apariencia del cuerpo. Una de las principales causas de estos cambios se produce por alteraciones en el sistema hormonal. La consecuencia de todo esto es la posibilidad de poder observar grandes asincronías en lo que respecta a su inicio y duración (Eichorn, 1975).

El comienzo y evolución de los cambios del púber difiere entre los sexos de varias formas. En ambos se produce un marcado crecimiento de su cuerpo (un aumento del peso y la estatura), lo que se podría denominar “el estirón” y que dura aproximadamente dos años. De forma típica, el estirón comienza en las extremidades (manos, pies, brazos y piernas), hasta alcanzar el tronco (que es donde se produce el mayor estirón respecto a la estatura). Las primeras estructuras que alcanzan el estatus de adulto son la cabeza, las manos y los pies (Mussen, Conger y Kagan, 1982). Tanto la coordinación como la sucesión de los cambios corporales, son diferentes en los chicos y en las chicas, aunque en ambos casos dichos cambios aparecen más bien ordenados.

En los varones, el estirón puede empezar a los 10 años y medio o retrasarse hasta los 16, aunque en el adolescente medio la transformación se suele dar a los 13 años de edad, alcanzando un crecimiento máximo hacia los 14 años. Posteriormente, durante varios años después, puede proseguir el crecimiento de una forma más lenta. En el caso de las chicas, el crecimiento puede comenzar a partir de los 7 años y medio o demorarse hasta los 11 años y medio. En la joven denominada media, el desarrollo empieza alrededor de los 11 años, llegando al máximo a los 12 aproximadamente, y luego puede ir creciendo de modo más lento durante varios años más (Mussen, Conger y Kagan, 1982; Coleman y Hendry, 2003).

Por lo tanto, los chicos desarrollan de año y medio a dos años después que las chicas. “Sin embargo los primeros cambios observables en el cuerpo masculino —los órganos genitales— aparecen sólo unos meses después del primer cambio corporal en la mujer —el pecho—” (Finkelstein, 1980). A diferencia de esto, el estirón se produce mucho antes en el proceso puberal de la mujer que en el del hombre, y los indicadores de cambio más visibles en los chicos —la barba y la voz— se observan muy tarde. En esta etapa se produce un aumento espectacular de hormonas sexuales en ambos sexos, fundamentalmente estrógenos y testosterona. Aunque la testosterona se considere una hormona masculina y los estrógenos hormonas femeninas, ambas aumentan en los dos sexos, aunque la proporción es muy diferente. La testosterona crece en los varones hasta 18 veces el nivel que tenían en la infancia y los estrógenos se multiplican por ocho

veces en las chicas (Malina y Bouchard, 1991). Es importante la percepción que tienen los propios adolescentes acerca de su proceso de maduración. Hay evidencias de que esto afecta a diferentes facetas del ajuste psicosocial (Buchanan, 1991; González Torres y Tourón, 1994; Harter, 1999).

Para Siegel (1982) el impacto que producen sobre los adolescentes las transformaciones físicas a que se ven sometidos son las siguientes:

a) Se produce un aumento de la toma de conciencia y del interés por los aspectos relacionados con el propio cuerpo, favorecidos probablemente, por el desarrollo cognitivo que tiene lugar en estas edades.

b) La mayoría de los adolescentes, al comienzo de esta etapa, se encuentran más interesados por su apariencia física que por cualquier otro aspecto de sí mismos.

c) Por regla general, las chicas muestran mayor insatisfacción por su aspecto físico que los chicos.

d) Existe una clara relación entre el atractivo físico y la aceptación social y viceversa. Es decir, a los adolescentes con un buen grado de aceptación social, sus compañeros les atribuyen una buena dosis de atractivo físico.

Otra circunstancia que no podemos obviar es el desarrollo sexual que se produce durante la etapa de maduración del adolescente. En general, los estudios confirman que tanto las creencias, los valores y los procesos de razonamiento afectan al tipo de actividad sexual en el que se implican los adolescentes. Para muchos de ellos, la intimidad sexual es una experiencia generadora de autonomía, sentimiento de identidad, de autovaloración como persona atractiva y de toma de conciencia de su capacidad para la relación con otros. Pero por desgracia, en muchas ocasiones, las mentes de los adolescentes no están preparadas para la actividad sexual, a diferencia de sus cuerpos, por lo que pueden surgir algunos problemas graves (Fierro, 1998).

Para comprender la sexualidad de los adolescentes debemos tener en cuenta el contexto en el que se lleva a cabo y tener en cuenta las influencias de la sociedad adulta. Entre los factores sociales que influyen en la sexualidad de los jóvenes, la familia es uno de los más importantes. Los padres y otros miembros de la familia tienen actitudes sobre la sexualidad y sobre el género (incluidos aspectos como los roles sexuales, la distribución del poder y la comunicación entre hombres y mujeres). Todas estas disposiciones parentales influirán en el modo en el que los adolescentes se desarrollen sexualmente. Asimismo, los progenitores funcionan como modelos de rol para los hijos,

así que la forma en que la madre y el padre se relacionan entre sí, el modo en que llevan a cabo la toma de decisiones, el trato que se dispensan mutuamente y la forma en que se comportan sexualmente, ofrecerán poderosos modelos que influirán sin ninguna duda en los hijos (Coleman y Hendry, 2003, De Sousa e Santos, 2010).

Para que los adolescentes tomen decisiones más racionales acerca de sus actividades sexuales es importante que los padres se involucren y hablen con naturalidad del tema, para así ofrecer una correcta información acerca de la sexualidad y tratar de prevenir los posibles problemas que pueden surgir por una incorrecta información, muchas veces proveniente de otros agentes sociales o por una ausencia de ella (Surís, 2001). Respecto a uno de esos agentes, algunos autores como Kraft (1993) consideran que la información que ofrecen los iguales es probablemente menos precisa que la proveniente de personas más mayores. Además, los amigos pueden ofrecer menos apoyo que los adultos significativos cuando los adolescentes se encuentran en dificultades y necesitan ayuda o dirección concretas (Coleman y Hendry, 2003).

Tal como se expresaba en la introducción de este tema, autores como Stanley Hall (1904), opinan que este periodo es un momento de gran confusión interna, pero esta afirmación ha obtenido bastantes críticas (Rutter et al., 1976; Offer, Ostrov y Howard, 1984), ya que se ha hecho fundamentalmente basada en estudios con pacientes psiquiátricos. Aquellas investigaciones que se han centrado en adolescentes sin patologías (Offer, 1969; Rutter et al., 1976), no niegan que la adolescencia suponga un momento difícil para el ajuste psicológico de los jóvenes; puntualizan que los numerosos cambios a los que se enfrentan los jóvenes durante la adolescencia pueden suponer grandes demandas en la habilidad de los adolescentes para conseguir ajustar sus propias autoevaluaciones con la nueva información que les llega sobre sí mismos. Estos cambios van a afectar de una forma u otra al adolescente respecto de su sentimiento de autocongruencia y de identidad de sí mismo. Por ello, necesita tiempo para ir integrando y asumiendo dichas transformaciones para conformar una identidad firme y positiva de sí mismo. La autoevaluación que los adolescentes realizan acerca de su imagen corporal puede afectar de forma importante en su nivel de autoestima. Esto se observa más claramente en las chicas, ya que ellas son más críticas a la hora de evaluar su aspecto físico (Rutter, 1994a, 1994b; Harter, 1999; Alsaker y Kroger, 2003; Coleman y Hendry, 2003, Povedano, Estévez, Martínez y Monreal, 2011).

Normalmente, en esta etapa del desarrollo, el aspecto físico está relacionado con la altura en los varones y el peso en las mujeres (Alsaker y Flammer, 2003). Algunas investigaciones señalan que los chicos que maduran de forma temprana están más satisfechos con su estatura y tienen sentimientos más positivos sobre sí mismos y su cuerpo (Simmons y Blyth, 1987; Coleman y Hendry, 2003), pero las chicas que se encuentran en esa misma situación, en general se quejan de su peso (Duke-Duncan et al., 1985; Stattin y Magnusson, 1990). En concreto, Tanner (1962) observó que las chicas que maduran a una edad temprana, tendían a ser más bajas y tener más peso que las chicas que maduran “a tiempo” del mismo nivel de maduración.

Asimismo, diversos estudios (Cairns y Cairns, 1994; Sanz de Acedo, Ugarte y Lumbreras, 2002; Coleman y Hendry, 2003) señalan que las chicas con una maduración precoz se ven menos atractivas que sus iguales, se consideraban menos atractivas por éstas y en general están menos satisfechas de su cuerpo. Stattin y Magnusson (1990) y Alsaker (1997) encontraron que tanto las chicas como los chicos que maduraban tempranamente, tenían más síntomas psicossomáticos que el resto de sus pares. De todos modos, las reacciones o efectos que puede conllevar el proceso de desarrollo madurativo van a depender, en gran medida, del contexto social y cultural en el que nos situemos.

Otros aspectos a tener en cuenta en esta etapa son los de tipo comportamental, ya que las chicas que maduran temprano tienen una puntuación mayor en problemas de conducta en la escuela que otras (Ehrhardt et al., 1984; Simmons y Blyth, 1987; Stattin y Magnusson, 1990). Se puede admitir que una maduración precoz puede producir una brecha grande entre la maduración real y las expectativas de otros. En la escuela, esto podría conducir al fastidio, la falta de paciencia y en consecuencia a más problemas (Moffitt, 1993). Sin embargo, Duke-Duncan y colaboradores (1985) y Alsaker (1997) no han observado consecuencias del proceso de maduración en el ajuste escolar, ni en las actitudes hacia la institución escolar.

Magnusson, Stattin y Allen (1986) y James y Javaloyes (2001), hallaron un efecto claro de maduración temprana y ruptura o violación de normas en las chicas (como un mayor consumo de alcohol o de otras drogas, provocaciones y robos). Sin embargo Duke-Duncan y colaboradores (1985) no observaron ningún efecto del proceso de desarrollo de la pubertad en las chicas. Stattin y Magnusson (1990) informaron que las chicas que maduran precozmente tenían amigos más mayores que las que maduran

“a tiempo” y tarde. Estos amigos más mayores también eran más tolerantes hacia la conducta de violación de normas. En los estudios de Silbereisen y colaboradores (1989) y Silbereisen y Kracke (1993), se observó cómo las jóvenes que maduran precozmente se juntaban más con iguales “desviados”. Por consiguiente, a la vista de estos resultados se podría concluir que las chicas que maduran tempranamente, tienen más riesgo de habituarse a conductas de trasgresión de normas, pero el efecto está mediado por su entorno o red social.

Ahora bien, la maduración temprana no tiene por qué conllevar de forma necesaria problemas conductuales. Hay indicaciones bastante convincentes de que dicha maduración tiende a acentuar las tendencias ya existentes hacia los conflictos comportamentales (Caspi y Moffitt, 1991). Si nos fijamos en las consecuencias de los chicos que maduran a destiempo (temprano o tarde); en un estudio llevado a cabo por Duke-Duncan y colaboradores (1985), se encontró que los jóvenes que maduran pronto informaron de un mayor número de contactos con la policía y de consumo de tabaco que sus pares. Anderson y Magnusson (1990) hallaron que la maduración tardía puede suponer un mayor riesgo de posteriores problemas con el alcohol. Y Kracke (1993) observó que los que maduran tardíamente beben más a menudo que sus iguales “a tiempo”.

Una conclusión que se deriva de lo anterior, es que el crecimiento del adolescente joven puede estar influenciado por las reacciones de los otros. Pero no debemos olvidar que también él/ella es un procesador activo de información, y por lo tanto también está actuando y ejerciendo un papel en su propio desarrollo psicosocial (Lerner, 1985). El proceso de maduración del joven no supone sólo una adaptación a las nuevas características debido ante todo a los cambios fisiológicos, sino también a una adaptación a un entorno social cambiante (Petersen y Taylor, 1980; Alsaker, 1996) y de integración de reacciones discordantes, expectativas y normas poco realistas. Según Alsaker y Flammer (2006), todos los cambios que se producen durante la pubertad afectan al proceso de desarrollo y la conducta del adolescente. Aunque ninguno de esos factores puede ignorarse, tampoco ninguno en concreto puede predecir el comportamiento de los jóvenes. Los cambios individuales en todas sus dimensiones: cognitiva, emocional, afectiva y social nunca dejan de producirse ni pueden ser descrito de esa forma genérica. Ni los individuos son idénticos unos a otros; ni las transformaciones, en todos los aspectos se detienen en la adolescencia; ni todas las

culturas tienen patrones sociales idénticos, lo que explica que en cada una de ellas los rasgos aceptables de cada etapa sean diferentes (Ortega, 1999, Marcos Barrica, 2010).

A continuación, vamos a comentar algunas de las repercusiones que se producen a nivel psicosocial y conductual en los adolescentes, a causa de la percepción que éstos tienen de sí mismos sobre los cambios físicos que experimentan y que son típicos de la pubertad.

1.1.4 Desarrollo Social y de la personalidad en la adolescencia

La adolescencia es un fenómeno social e individual que tiene repercusiones en todas las dimensiones del desarrollo. Durante estos años se produce una reconstrucción de la identidad tanto individual como social. Como ya hemos comentado a lo largo de las páginas precedentes, la adolescencia supone una etapa con muchos y variados cambios de diverso tipo, y esto puede alterar la autorrepresentación que el joven tiene de sí mismo, ya que dichos cambios son totalmente novedosos, implicando, algunos de ellos, nuevas sensaciones que están relacionadas con representaciones de ser un adulto. Uno de los desafíos que el proceso de desarrollo produce en la adolescencia es la percepción de los adolescentes sobre sí mismos en lo que se refiere a su maduración y las reacciones de las personas adultas. Todo ello puede suponer en los adolescentes un estado de desorientación. Sin embargo, aunque los jóvenes experimenten una serie de eventos semejantes, eso no significa que les vaya a afectar a todos por igual. Por eso no es correcto afirmar que los mismos acontecimientos vayan a tener el mismo impacto en todos los adolescentes respecto a su autoconcepto, autoestima e identidad (Ortega, 1999; Alsaker y Kroger, 2006).

1.1.4.1 Autoconcepto y Autoestima

Tanto los psicólogos clínicos, como los de la educación y los sociales defienden la trascendencia de este constructo como un factor que contribuye a la explicación del comportamiento humano (Gergen, 1984; Greenwald y Pratkanis, 1984; Markus y Wurf, 1987). Pero es una realidad que, actualmente, es frecuente encontrar el uso indistinto de

términos tales como identidad, self, autoestima, autoconcepto, autoimagen o autorrepresentaciones. Por eso, aunque existen matices que diferencian estos términos así como predilecciones por el uso de uno u otro desde diferentes disciplinas, es frecuente su empleo para hacer referencia al mismo constructo. En la práctica, es difícil establecer con nitidez una distinción entre autoconcepto y autoestima; entre otras cosas porque las personas, en general, no realizamos esa distinción de modo consciente y además porque muchas de las características personales ya implican en sí una valoración. En realidad, la diferencia entre uno y otro término parece estar más en función del ámbito de la investigación que de una clara diferenciación real (Musitu et al., 2001). Por este motivo, antes de entrar a analizar algunos de estos conceptos y su desarrollo en la etapa de la adolescencia, consideramos necesario hacer una distinción entre los términos self, autoconcepto y autoestima, ya que la confusión generada en torno a estos conceptos ha hecho más difícil, entre otras cosas, poder definir el self como proceso y como estructura.

Los cambios que ocurren en la adolescencia conllevan una reestructuración de las representaciones sobre uno mismo. Los cambios físicos, cognitivos y biológicos en la pubertad, las transformaciones en las relaciones tanto con los pares como con los padres, y los cambios que acontecen en su ambiente escolar tienen como consecuencia una reelaboración de su autodefinición. Con todos estos cambios, y asumiendo que el autoconcepto de una persona varía con las experiencias relevantes para sí misma, cabe esperar que la autorrepresentación de los adolescentes sufra grandes modificaciones que resultan en un autoconcepto más diferenciado, mejor organizado y elaborado a partir de conceptos más abstractos (Harter, 1999; Steinberg y Morris, 2001).

Cuando se pide a los niños que hagan una descripción de sí mismos, simplemente enumeran una serie de atributos sin orden específico ni relación entre sí. Pero a medida que van creciendo, los jóvenes muestran una necesidad mayor de organizar los rasgos, de manera que se acoplen juntos formando un todo coherente. Harter (1988) considera que es más útil entender el autoconcepto como una teoría que la persona construye sobre el yo. Y el aumento gradual que se produce de diferenciación y organización es precisamente una prueba de dicha construcción (Coleman y Hendry, 2003).

En este sentido, Harter (1999) arguye que durante la etapa de la adolescencia se producen una proliferación de yoes que varían en función del contexto social (padres,

amigos, estudiantes). Por lo tanto, una tarea crítica del desarrollo es la construcción de múltiples yoes que varían indudablemente a través de diferentes roles y relaciones. Tanto los procesos sociales como los cognitivos contribuyen a esta proliferación de yoes. Aunque la habilidad para construir tales abstracciones refleja un avance cognitivo, estas representaciones están altamente compartimentalizadas. Así, contrariamente a los primeros modelos de la mente, como el de Piaget (1928), en el cual las operaciones formales permitían crear una teoría del self integrada, la fragmentación de las autorrepresentaciones durante la adolescencia temprana es más la regla que la excepción. En la adolescencia media, sin embargo, uno adquiere la habilidad de hacer comparaciones entre las abstracciones simples y eso le puede crear confusión y un conflicto intrapsíquico, pero aún no puede integrar de forma significativa las aparentes contradicciones, simplemente las puede detectar. En esta etapa, los adolescentes están más preocupados con las opiniones y expectativas de los otros significativos en diferentes roles.

Ya en la adolescencia tardía, muchos de los atributos reflejan creencias personales, valores y normas morales que se han internalizado o construido desde sus propias experiencias. Para Harter (1999), esto no significa que no les importe lo que otros significativos digan. Ahora ya pueden intercoordinar las abstracciones simples, con significado. Este hecho permite reducir el número de atributos contradictorios y el conflicto y confusión acerca de cuál es el yo real. Los adolescentes llegan a la conclusión de que es deseable ser diferente a través de contextos relacionales. Los focos en los yoes futuros también dan a los adolescentes tardíos un sentido de dirección. Ya pueden resolver potencialmente los atributos contradictorios, afirmando que son flexibles o adaptativos.

La autoestima suscita un creciente interés —fundamentalmente en la adolescencia— como consecuencia de su relación con variables tales como la apariencia física, la opinión de personas significativas, el rendimiento y el ajuste escolar, la integración social de los alumnos, el nivel de esfuerzo y las aspiraciones en el ámbito profesional, el mejor afrontamiento de situaciones estresantes o, en general, el bienestar psicosocial. Por ejemplo, Sanz de Acedo, Ugarte y Lumbreras (2002) señalan que un rendimiento académico alto no sólo mejora la autoestima académica, sino también la familiar y social, ya que el alumno percibe un mayor grado de aceptación. Harter (1999) también observó que los sujetos con alta autoestima restaban importancia a aquellos

dominios en los que se sentían más débiles o incompetentes. Sin embargo, los que mostraban una autoestima baja no eran capaces de restar esa importancia a los dominios donde mostraban limitaciones.

Entre los jóvenes, especialmente los que se encuentran en la adolescencia temprana, la satisfacción con la imagen corporal correlaciona de manera muy elevada con la autoestima global, seguido por la aceptación social de los iguales. El logro académico, el comportamiento y el éxito en los deportes también contribuyen, aunque en menor grado (Harter, 1999; Coleman y Hendry, 2003). Respecto a estos dominios, los adolescentes juzgan las competencia escolar y la conducta como los más importantes para los padres; y la aceptación social, la apariencia física y la competencia atlética, como lo más relevante para los iguales (Harter, 1999).

En general, y con respecto a dichas variables, González Torres y Tourón (1994) encontraron que un nivel elevado de autoestima está relacionado con un buen ajuste personal y autoaceptación. Las personas con alta autoestima son más efectivas socialmente, muestran mayor motivación de rendimiento, son más competitivas, manifiestan menos niveles de ansiedad frente a las situaciones estresantes, persisten y se esfuerzan más frente a las dificultades, rinden de manera más efectiva, son menos vulnerables a las influencias de otros, tienden a atribuir sus éxitos a sí mismos y los fracasos a la falta de esfuerzo o a causas externas, son más propensos al éxito y se muestran menos afectadas por las experiencias de fracaso, se protegen más frente a la información negativa, tienden a olvidar más rápidamente la información relacionada con el fracaso, poseen mayor control sobre las situaciones, etc.

La baja autoestima, por el contrario, implica en la persona sentimientos de insatisfacción, rechazo y desprecio hacia uno mismo. Respecto a los rasgos de personalidad, el sujeto con poca autoestima genera altos niveles de ansiedad, desánimo, depresión, conductas neuróticas, alta vulnerabilidad frente a las críticas, convicción de causar una pobre impresión a los demás, torpeza en sus relaciones interpersonales e inseguridad personal. Asimismo, estos sujetos se caracterizan por una mayor motivación de evitación del fracaso y bajo nivel de aspiraciones, falta de interés en situaciones de competencia, niveles menores de esfuerzo, altamente sensitivos a las opiniones de otros, atribuyen con más frecuencia sus éxitos a factores externos y se responsabilizan a sí mismos de sus fracasos, tienden a evadirse de las responsabilidades y a “recogerse en sí mismos”.

Siguiendo la misma línea argumentativa, otras investigaciones (Zimmerman y colaboradores, 1997; Coleman y Hendry, 2003) también han puesto de manifiesto que un adolescente con una autoestima elevada, tendrá menos problemas de integración social, más posibilidades de resistir la presión de los iguales, su rendimiento académico será mayor, será menos probable que haga un mal uso del alcohol y se complique en conductas desviadas, y atravesará la etapa de la adolescencia de un modo más favorable. Otros jóvenes, en cambio, entran en esta etapa sin dicho grado de autoestima.

En consecuencia, confían menos en sus capacidades y habilidades, viven peor la integración con sus iguales y se preocupan, en muchas ocasiones, de forma excesiva por su físico. Además, en situaciones difíciles o estresantes, estas personas valoran la situación de forma más negativa y se consideran a sí mismos como más incapaces de afrontarla. Por lo tanto, podemos concluir que la autoestima es un importante recurso personal y que su potenciación puede ayudar a mejorar el ajuste psicosocial del sujeto, al mismo tiempo que la autorregulación de la propia conducta está profundamente afectada por las creencias y sentimientos que uno tiene acerca de sí mismo (González Torres y Tourón, 1994).

1.1.4.2 Salud mental y Autoconcepto

Todos los adolescentes se exponen, de algún modo, a un nivel de estrés genérico propio de esta etapa de la vida (como los cambios biológicos, el paso de una escuela a otra o las discusiones con los amigos). Al hablar de estrés agudo grave, Compas (1995) pone como ejemplos la muerte de uno de los padres o un ser querido, una lesión o accidente, etc. Respecto al estrés crónico, cita la exposición a la pobreza y las dificultades económicas, el racismo, trastornos mentales en uno o ambos padres y otros factores generadores de estrés de larga duración. El planteamiento principal de este autor es que clases diferentes de estrés tendrán un efecto diferencial sobre la salud mental de los adolescentes. Por lo tanto, si es necesaria una intervención, ésta se tendrá que adaptar al factor o factores generadores de estrés en cada caso particular (Coleman y Hendry, 2003).

Los factores que pueden desarrollar alteraciones en la salud mental de los adolescentes son muchos y muy diversos, pero en las investigaciones sobre este tema se

han hallado algunos que aparecen de modo más frecuente produciendo en la mayoría de las ocasiones estados de estrés, ansiedad y depresión. Entre ellos destacamos el desempleo, los problemas económicos derivados de la falta de trabajo, los efectos de perder los beneficios no económicos que el trabajo proporciona (como la pérdida de posición social, propósito y contactos sociales y una estructura temporal para el día), el riesgo de empleos inseguros e insatisfactorios, la depresión en alguno de los padres (particularmente la madre), el aburrimiento, la soledad (forzosa más que voluntaria), las dificultades con los amigos, los conflictos familiares, la falta de apoyo de las personas significativas (Coleman y Hendry, 2003) y el uso y abuso de alcohol y otras drogas (Canals, 1990).

Una de las principales variables que puede estar afectando directa o indirectamente a la salud mental de los adolescentes es el nivel de autoestima de la persona. De hecho, es relativamente frecuente encontrar indicadores de baja autoestima incluidos en cuestionarios o instrumentos que evalúan la depresión (Beck, 1967). En este sentido, se han obtenido correlaciones moderadas tanto en el caso de una medida global de autoestima, como cuando se han analizado las relaciones entre las diferentes dimensiones de la autoestima y una medida de la depresión (Herrero, 1994; Herrero, Musitu y Gracia., 1995).

En una reciente investigación (Musitu et al., 2001) se comprobó la existencia de una relación directa negativa entre la autoestima familiar y al ánimo depresivo. Es decir, los adolescentes con mayor autoestima familiar manifiestan menor ánimo depresivo, mientras que aquellos con un nivel de autoestima bajo expresan mayor ánimo depresivo. En la misma investigación, estos autores encontraron una relación indirecta entre autoestima y depresión. Así, los adolescentes con niveles más altos de autoestima familiar perciben que hay menos estresores en su familia y que se usa con mayor frecuencia la búsqueda de apoyo como estrategia de afrontamiento.

A su vez, Steinberg (2000) observó que entre los predictores más potentes de problemas de salud mental entre los adolescentes son las relaciones familiares escasas y poco afectivas. Aquellos jóvenes con problemas mentales por este motivo, están en riesgo de desarrollar patrones de conductas antisociales y violentas. Sin embargo, un buen apego y una adecuada y positiva relación entre padres e hijos, forman una de las contribuciones más importantes para el correcto desarrollo psicológico de los hijos.

Bowlby (1969), por otro lado, señaló que parte de la capacidad de los sujetos para aprender a dar y recibir ayuda se adquiere en los primeros años de vida, en los que el bebé aprende a confiar en sus figuras de apego y de cuya relación extraerá una conclusión sobre su futura actitud hacia los demás en situaciones difíciles o que requieren ayuda. Una propiedad importante de estas primeras relaciones con el mundo exterior radica en que es por medio de ellas como el individuo configura sus expectativas y percepciones sobre el apoyo social, y asume hasta qué punto dicho apoyo debe formar parte de su repertorio de recursos de afrontamiento (Musitu et al., 2001).

Centrándonos en el tema del apoyo social, Lin (1986) define este concepto como un conjunto de provisiones expresivas o instrumentales —percibidas o recibidas— proporcionadas por la comunidad, las redes sociales y las personas de confianza, añadiendo que estas provisiones se pueden producir tanto en situaciones cotidianas como de crisis. De esta forma, el número de personas con el que uno interactúa diariamente puede incluir fuentes de apoyo de muy diversa naturaleza y con diferentes efectos sobre el bienestar y el ajuste de los individuos —en nuestro caso de los jóvenes en edad adolescente— (Musitu y Herrero, 1994).

Son muchos los trabajos que han resaltado el papel que las fuentes “informales” de apoyo juegan en el proceso de ajuste de las personas. De hecho se ha constatado que en situaciones difíciles, los integrantes de la comunidad buscan ayuda en las personas de su alrededor más que en especialistas. Pero en ocasiones, algunas personas no disponen de este contexto potencial de ayuda, por lo que su percepción de las situaciones de estrés se puede ver negativamente afectada (Lin, 1986; Gracia, Herrero y Musitu, 1995). En este sentido, Harter (1999) observó que tanto los padres como los amigos tienen un profundo impacto en la formación del autoconcepto de los adolescentes y su bienestar psicosocial. Esta autora llegó a la conclusión de que tanto el nivel de competencia en dominios de importancia para el sujeto como el apoyo social que recibe de los otros significativos, afectan a la autoestima y las reacciones afectivas de éste (de manera bidireccional). Dichos dominios son, respecto a los padres: la competencia escolar y el comportamiento. Y respecto a los amigos: la apariencia física, la competencia atlética y la capacidad de simpatizar con los iguales.

A través de una serie de estudios, obtuvo una serie de predictores de la depresión: 1) dominios salientes de iguales y padres y bajo apoyo parental; 2) inadecuación de los cuatro aspectos (dominios y apoyo); 3) inadecuación de los dos

dominios y bajo apoyo de los iguales; 4) inadecuación de los dominios con los amigos y bajo apoyo de los mismos; 5) inadecuación de los dominios con los padres y bajo apoyo de éstos e; 6) inadecuación de todos los dominios. A la vista de estos resultados podemos inferir que, para sentirse bien a nivel emocional, no es suficiente que los jóvenes, en muchas ocasiones, se sientan solamente apoyados por sus padres o sus amigos, o que se perciban como competentes en los dominios que son significativos para ellos, sino que será necesario que se den ambos aspectos al mismo tiempo.

Finalmente, tal y como plantean Timko y Moos (1996) y Barrera y Li (1996), el apoyo social también se vincula con la existencia de problemas de conducta. En este sentido, se ha constatado la relación entre bajo apoyo familiar y problemas de internalización —entre ellas la depresión— y de externalización —problemas de conducta—. Asimismo, el apoyo social proveniente del grupo de iguales se asocia con un mayor bienestar (Hartup, 1996), mientras que el rechazo se vincula a la conducta antisocial (Kupersmidt y Coie, 1990). Por su parte, Jackson y Warren (2000) han encontrado que niveles elevados de apoyo social se asocian con la existencia de una conducta adaptativa, incluso cuando el número de eventos vitales estresantes es elevado.

1.1.4.3 La identidad

Dentro del desarrollo de la personalidad, además del autoconcepto y la autoestima, nos encontramos con el tema de la identidad personal, una característica que se articula de manera más clara cuando nos encontramos dimensiones del ambiente que refuerzan o disminuyen el sentido de nosotros mismos en un determinado contexto social. Su principal componente es la necesidad que tiene el sujeto de reconocerse como diferente del resto de las personas. En este sentido, desde la psicología clínica se alude a este concepto al analizar los problemas derivados de la pérdida de identidad, y desde la psicología evolutiva se hace hincapié en la importancia de la búsqueda de identidad en la etapa de la adolescencia. Los adolescentes desean conocer quiénes son, cómo son, cuáles son sus gustos, sus aficiones y su lugar en el mundo. Además, todos los cambios que hemos descrito anteriormente les obligan a replantearse muchos aspectos que hasta este momento habían permanecido adormecidos y, como veremos más adelante, durante esta etapa también deben reformular su rol en la familia, sus funciones y su grado de autonomía (Musitu y Cava, 2001).

El primer psicólogo que escribió formalmente acerca de los problemas de identidad fue Erikson (1968). Este autor concebía la vida como una serie de estadios, que se asociaban cada uno de ellos con una tarea evolutiva particular de naturaleza psicológica (Coleman y Hendry, 2003). Su definición de identidad es el producto de tres componentes, a saber: psique, soma y sociedad. En otras palabras la identidad es la única combinación de nuestros impulsos, necesidades y defensas psicológicas con nuestro género, atributos, fuerzas y limitaciones de tipo biológico, que combinan con las oportunidades que nos ofrece el entorno social y cultural. Para este autor, el sentido de identidad surge por medio del proceso de formación de la identidad y este proceso supone probarse en diferentes y potenciales roles y valores de adulto. Todo esto supone una mezcla de las identificaciones de la niñez temprana en un producto nuevo que es mayor que la suma de las partes individuales. A este proceso Erikson lo denominó *identidad contra confusión de roles*, donde la tarea consistía en la integración de los diferentes aspectos de la propia comprensión de uno mismo en una identidad coherente. Es decir, alcanzar una definición sobre sí mismo que presente la unicidad de la persona y que sea internamente coherente (Berger y Thompson, 1998).

Según Erikson (1968), los adolescentes desarrollan el sentido de la identidad asumiendo aquellos compromisos que definen la identidad y les llevarán a la etapa adulta. Asimismo, afirmaba que es necesaria alguna forma de crisis para que el adolescente resuelva la cuestión de la identidad y consiga vencer la difusión de ésta. Desde su perspectiva, cualquier persona tiene que experimentar y explorar sus diferentes posibilidades, así como sufrir alguna confusión de rol para poder realizar después compromisos de identidad más significativos. Por lo tanto, para la formación de la identidad uno examina con minuciosidad las identificaciones con las personas que para él son significativas durante su niñez, y posteriormente decide qué atributos y valores retener como propios y cuáles desechar. “La identidad final, entonces, como queda al final de la adolescencia, está supeditada a cualquier identificación con individuos del pasado: esto incluye todas las identificaciones significativas, pero también las altera para hacer un conjunto único y coherente” (Erikson, 1968).

La difusión de la identidad se compone de cuatro elementos fundamentales. El primero de ellos es el *reto de la intimidad*. El joven puede tener miedo a comprometerse o a implicarse en relaciones interpersonales íntimas a causa de la posible pérdida de su propia identidad. Por este motivo, el individuo puede llegar a relaciones estereotipadas,

formalizadas, al aislamiento o incluso a buscar intimidad con los compañeros más improbables. En segundo lugar se encuentra la posibilidad de una *difusión de la perspectiva temporal*. En esta fase, el adolescente encuentra imposible hacer planes de futuro. Esto puede estar motivado con preocupaciones por el cambio y el proceso de hacerse adulto, y a menudo “consiste en una decidida incredulidad en la posibilidad de que el tiempo pueda traer cambios, y sin embargo también en un temor violento a que pueda hacerlo” (Erikson, 1968).

A continuación aparece una *difusión de la laboriosidad*, que consiste en una dificultad del joven por aprovechar bien sus recursos de manera realista en el trabajo o los estudios. Esta dificultad proviene porque ambas actividades representan un compromiso y como defensa frente a esto, el individuo puede encontrar imposible concentrarse o puede comprometerse mucho con una tarea descuidando las demás. Por último, Erikson alude a la *identidad negativa*. En este caso, el adolescente selecciona una identidad completamente opuesta a la preferida por los padres u otros adultos importantes (Coleman y Hendry, 2003).

En el ámbito de la psicología social, se ha diferenciado entre identidad personal e identidad social. Esta última deriva de la pertenencia a un determinado grupo social. Por tanto, las características derivadas de pertenecer a un grupo social se integran en la persona como parte de su identidad. Respecto a la identidad personal, ésta proviene de la comparación entre los diferentes individuos que integran un grupo social. Asimismo, las características de ambas identidades son integradas por el sujeto, conformando así un conjunto de identidades o características de la identidad (Musitu et al., 2001).

Respecto a la evaluación de dicho constructo, destacaremos aquí el modelo evolutivo de Marcia (1980), ya que ha sido uno de los acercamientos más populares. Este autor trató de comprobar de forma empírica las ideas de Erikson acerca de la formación de la identidad, e identificó una tipología de estatus de identidad que abarca cuatro categorías diferentes por las que los adolescentes toman una serie de decisiones que definen su identidad.

Dichos estados son: Difusión de la identidad, identidad establecida prematuramente, moratoria, y logro de identidad. Aquellos sujetos que han adquirido su identidad, han explorado primero maneras con las que poder expresar sus propios valores, preferencias y creencias dentro de las diferentes opciones que se les ha presentado en la sociedad, y los compromisos que han realizado con el paso del tiempo

reflejan su esfuerzo para conseguir formas de autoexpresión significativas. Por otro lado, aquellos individuos excluidos, han formado su identidad sin la exploración anterior, por ello sus compromisos se adquieren por su identificación con otros significativos, generalmente los padres. El individuo en la moratoria está en el proceso de formación de su identidad, mientras que el sujeto difuso es indiferente, retraído y aparentemente despreocupado ante la falta de enfoque en su vida. Estos sujetos puede que hayan intentado realizar exploraciones de identidades previas, pero puede que no. Lo que sí está claro es que han sido incapaces de formar compromisos.

Tabla 1. Tipología de estatus de identidad de Marcia (1980)

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. <u>Difusión de la identidad</u>. El individuo no ha experimentado todavía una crisis de identidad, ni ha establecido ningún compromiso con una vocación o conjunto de creencias.2. <u>Identidad establecida prematuramente</u>. El adolescente no ha experimentado una crisis, pero se halla comprometido con unas metas y creencias que le han proporcionado otras personas.3. <u>Moratoria</u>. El adolescente se halla en un estado de crisis y, no habiéndola resuelto, busca activamente elegir entre diversas opciones, para alcanzar su propia identidad.4. <u>Logro de identidad</u>. El adolescente ha experimentado la crisis y la ha resuelto por sus propios medios, comprometiéndose con una ocupación y una ideología. |
|--|

Elaboración: Grupo lisis

Aunque esta tipología puede suponer una secuencia de desarrollo, los adolescentes no tienen por qué pasar necesariamente por cada uno de estos estadios en el orden establecido, ya que pueden seguir diferentes trayectorias.

Según diversas investigaciones longitudinales (Marcia, 1976; Waterman y Goldman, 1976; Cramer, 1988; Kroger, 1988), durante los años de la adolescencia tardía y la adultez joven, al menos la mitad de los adolescentes estudiados eran excluidos o difusos a través de todos los dominios de la identidad (Alsaker y Kroger, 2003). Esto significa que un alto porcentaje de sujetos pasan a la vida adulta aparentemente sin haber examinado y sin comprometerse con sus propios valores y roles que definen su identidad. Cuando se produce un cambio en el estado de identidad, la mayoría de las pautas de desarrollo en la adolescencia tardía y en la adultez temprana han sido del estado excluido al de moratoria, y de éste al de adquisición de identidad (Kroger y Haslett, 1991; Goossens, Marcoen y Janssen, 1999).

Para concluir decir que sobre el estudio de los estados de identidad todavía quedan muchos aspectos por resolver. A pesar de estos resultados, hay que recalcar que la mayoría de la investigación ha sido desarrollada en Norteamérica, por ello es necesario aprender sobre el proceso de desarrollo de la identidad en otros contextos socio-culturales, ya que los ámbitos relevantes en dicho desarrollo pueden variar mucho según los diferentes contextos. Además, la medida de los estados de identidad necesita hacerse en periodos más largos de tiempo y con intervalos más frecuentes de lo que se hace en la actualidad en la investigación de tipo longitudinal (Alsaker y Kroger, 2003).

1.1.4.4 Los valores sociales y la construcción del juicio moral

La conciencia moral es personal, pero forma parte de la conciencia moral colectiva de la sociedad en la que cada uno vive y se desarrolla. Para que pueda hablarse de comportamiento moral es preciso que los factores sociales que influyen en él y que lo condicionan sean vividos e interiorizados por las personas. Sólo así se sentirán responsables de sus acciones y decisiones. Para Etxeberria (2002): “Desde la metáfora de la voz, la conciencia se nos presenta sobre todo como orientadora de la acción moral e impulsora de la misma: me sugiere lo que debe hacerse y me empuja a ello con fuerza variablemente obligante” (Etxeberria, 2002: 174). Siguiendo entonces con la metáfora, la conciencia moral es la que guía y orienta las acciones de las personas de acuerdo con sus ideales. A partir de una toma de conciencia moral colectiva y crítica es como las aspiraciones de los seres humanos se van llevando a la práctica (Cordero, 2009).

Durante la etapa de la adolescencia, los jóvenes van a tener su propia categorización social, que va a ser diferente a la del niño y a la del adulto. Por lo tanto, sus conductas también van a variar respecto a las de las otras dos etapas de la vida. Moreno (1997) señala que el *desequilibrio* entre la madurez física y la cualificación efectiva como agente social del sujeto, es el rasgo más importante y definitorio de la adolescencia-juventud. Para poder restablecer el equilibrio y pasar a convertirse en una persona social y psicológicamente competente, el adolescente deberá llevar a cabo, según Havighurst (1972) una serie de tareas evolutivas:

1. Alcanzar nuevas y más maduras relaciones con los compañeros de edad de ambos sexos.
2. Adquirir un papel social masculino o femenino.

3. Aceptar el propio físico y utilizar el cuerpo eficientemente.
4. Lograr una independencia emocional con respecto a los padres y otros adultos.
5. Prepararse para el matrimonio y la vida familiar.
6. Prepararse para una carrera económica.
7. Adquirir un conjunto de valores y un sistema ético como guía de la conducta, es decir, desarrollar una ideología.
8. Desear y lograr una conducta socialmente responsable.

Todas estas metas no tienen por qué alcanzarse a la vez ni en un tiempo determinado, aunque es una realidad que en nuestra sociedad actual, el tiempo para conseguir dichas metas se ha dilatado. Y es que cada vez es más difícil pasar a la vida adulta, siendo muchos los factores que lo impiden. Entre ellos se encuentra la alta competitividad para obtener un puesto de trabajo, lo que conlleva que los jóvenes pasen mucho tiempo estudiando y preparándose para incorporarse al mundo laboral. La consecuencia de esto es que cada vez se tarda más en alcanzar una independencia económica y personal. A su vez, la vida es más cara, lo que supone invertir más tiempo y dinero para llegar a dicha independencia. Otro factor a destacar es que, en general, nuestra sociedad define las metas de los adolescentes pero, al mismo tiempo, no facilita los medios para la consecución de éstas (Moreno, 1997 y García, 2004).

En páginas anteriores se han ido describiendo los cambios de tipo biológico, psicológico y conductual que se producen en los jóvenes durante el periodo de la adolescencia. Pero además de dichas transformaciones se producen otras, igualmente importantes, que hacen referencia a cuestiones sociales y morales. Las nuevas habilidades cognitivas y el despliegue de la vida social hacen que el desarrollo ético y el progreso en el juicio moral se desarrollen muy considerablemente en el período de la adolescencia. El criterio moral alcanza en esta época de la vida su nivel máximo de desarrollo llegándose a la fase postconvencional, lo que significa que es capaz de elaborar juicios morales que van más allá de la mera asunción de normas convencionales (Ortega, 1999).

Numerosos autores consideran que la adolescencia es la etapa en la que los individuos se suelen adherir a valores, y además, este sistema de valores permanece estable en la adultez en la mayoría de los casos. En este período se define la orientación que por lo general la persona mantendrá durante el resto de su vida en relación a metas,

finés y proyectos (Lila, 1995). El desarrollo moral se corresponde con un dominio donde las transformaciones son profundas en la etapa adolescente. Implica la evolución progresiva de la apreciación individual de normas y valores sociales, y comprende tres aspectos fundamentales: un *nivel conceptual o cognitivo*, que incluye los juicios morales, la representación de las normas, el razonamiento y la conciencia moral; un *nivel actitudinal*, referido a elementos emotivos y de orientación evaluativa; y un *nivel pragmático*, que considera las acciones y comportamientos morales, como la conducta cooperativa, prosocial o de solidaridad. (Ortega, 1999; Pichardo, 1999; Menezes y Campos, 2000; Papalia, Olds y Feldman, 2002; García, 2004; Gómez, 2005; Shaffer y Kipp, 2007; Ramos, 2008,).

El concepto de desarrollo moral es muy amplio y debemos incluir varios aspectos diferenciales que pueden definirlo. Se denomina *juicio moral* –también llamado razonamiento moral, cognición moral o pensamiento moral– al proceso por el que la persona decide qué acción es moralmente mejor, así como los argumentos o razones que avalan o apoyan tal decisión. Otro concepto importante es el de *sensibilidad moral*, que hace referencia al proceso a través del cual la persona interpreta una situación concreta en términos morales. En cuanto a la llamada *motivación moral*, se trata de un concepto que contempla los procedimientos a través de los que las personas establecemos la prioridad de unos valores sobre otros. Y por último, debemos hablar de la fuerza del yo, fuerza del carácter o carácter moral, términos empleados todos ellos para denominar los pasos que alguien va dando con el objeto de seguir una misma línea de acción moral mostrando el coraje suficiente para poner en práctica las propias convicciones, (Rest y Narváez, 1991; Gómez, 2005).

En el estudio del desarrollo del juicio y razonamiento moral, destacan los análisis y modelos de dos influyentes autores. Piaget (1932) estudió el desarrollo moral asentando las bases para el estudio empírico de la psicología moral desde una perspectiva evolutiva y su influencia se prolonga hasta nuestros días con su discípulo Lawrence Kohlberg que ha recogido numerosos datos experimentales de niños y adolescentes de distintas culturas, lo que le ha permitido esbozar lo que serían los rasgos más importantes de las etapas de esa maduración moral progresiva. Piaget estudia hasta la edad del final de la escolaridad primaria, los doce años; estadio que se caracterizó por el razonamiento autónomo basado en principios convencionales y en la necesidad del cumplimiento de las normas comunes. Kohlberg (1976), ha estudiado la evolución de

juicio moral mediante el método de los dilemas. Colocaba al sujeto en la tesitura de tomar una decisión, sobre un caso hipotético en el que había que decidir si una persona había actuado correctamente desde el punto de vista moral. A partir de los años de la adolescencia, la capacidad cognitiva de los chicos y chicas les permitirá ir utilizando estos elementos abstractos, a los que habrá que añadir su propia manera de enfocar los problemas morales.

Kohlberg concluye que el desarrollo moral atraviesa **tres estadios** principales: el **nivel preconvencional**, el **nivel convencional** y el **nivel postconvencional**. En el **primer nivel** lo correcto es la obediencia a las reglas y a la autoridad para evitar el conflicto o alcanzar el premio. El individuo no es capaz de tener en cuenta los intereses de otros porque no se da cuenta todavía de que pueden ser distintos de los suyos. La falta de desarrollo intelectual le hace ser dogmático, pues cree que las cosas son sólo como él las ve, que no hay otras perspectivas. Las acciones son más o menos malas en función de las consecuencias, porque todavía no tiene en cuenta la intención al emitir sus juicios. En el **segundo nivel**, el nivel convencional, la regla general es “no hacer a otros lo que no quieres que otros te hagan a ti”. Lo correcto es adoptar una actitud amable con quienes nos rodean y ser leal a nuestros amigos y a nuestra familia, actuando según lo que esperan de nosotros las personas que nos rodean. Los actos se juzgan por la intención, y el individuo comprende que debe respetar los intereses de otros para poder exigir que éstos respeten los suyos. Por último, el sujeto se premia y se castiga a sí mismo, no con sanciones externas sino sintiéndose en paz cuando obra bien y experimentando sentimientos de culpa y de remordimiento cuando realiza una mala acción. En el **último nivel**, el nivel postconvencional, el individuo asume guiarse por principios éticos universales que toda la humanidad podría seguir. El motivo de hacer lo correcto es que hemos comprendido como seres racionales que unos principios son universalmente válidos y nos hemos comprometido con ellos. Las otras personas son, para nosotros, fines en sí mismas, y por tanto no podemos servirnos de ellos para nuestros fines particulares. El ideal que preside la vida del sujeto es una aspiración a la equidad, la imparcialidad y la justicia que dé a cada uno lo que le corresponde, reconociendo la igualdad de todos ante la ley, la universalidad de los derechos humanos y el respeto por la identidad que como seres racionales todos merecemos (López, 1992).

Aunque las teorías de Piaget y Kohlberg han recibido críticas y han sido objeto de algunas modificaciones, sus pensamientos se utilizan todavía como base para la

mayoría de investigaciones sobre el desarrollo moral, ya que sus trabajos representan uno de los avances más importantes para la comprensión de esta materia (Coleman y Hendry, 2003).

Según Ortega (1999), el buen desarrollo moral no está suficientemente definido con el término piagetiano de autonomía y con el kohlberiano de postconvencionalidad. Aunque sea necesaria la autonomía de criterio, el juicio moral no será bueno en un sentido ético si no se realiza desde la comprensión afectiva del otro como ser igualitario en derechos y deberes. La autonomía moral, para convertirse en buen juicio moral, requiere la empatía cognitiva, la solidaridad afectiva y el comportamiento moral con el otro; todo ello es necesariamente un producto de la vida afectiva compartida. Solidaridad y compromiso moral que no es posible si se separa el juicio de la acción, el pensamiento de la realidad viva, el discurso del comportamiento y la actitud moral.

Gilligan (1992) señala que en el estudio del desarrollo moral, también es necesario considerar las diferencias en función del sexo, pero los resultados empíricos indican que existen diferencias en función del sexo en la orientación moral (la justicia, el sistema legal, los aspectos del cuidado vinculados con el rol de género femenino y las relaciones interpersonales), pero no en la madurez moral. (Wark y Krebs, 1996; García, 2004; Shaffer y Kipp, 2007 y Ramírez, 2008). Al mismo tiempo es imprescindible señalar que el ambiente social del adolescente - familia, iguales, cultura- también influye en su desarrollo moral. (Speicher, 1994; Pratt y col. 1999; Edwards, 1982 y Snarey, 1985).

Llegado a este punto, cabe señalar que esta investigación se apoya en una visión constructivista del desarrollo moral. Los juicios morales se construyen a través de las reacciones individuales a las circunstancias y los estímulos ambientales. Así, aún cuando existe evidencia de un cierto estancamiento en el desarrollo moral después de la adolescencia, es aconsejable subrayar que los cambios en los compromisos morales no sólo son potenciales en la etapa adolescente, sino también en la adultez. A modo de conclusión general podemos decir, que aun cuando el desarrollo moral en el período adolescente ha sido estudiado y documentado ampliamente durante las últimas tres décadas, todavía existen muchos interrogantes sobre este tema, pero lo cierto es que además de los factores cognitivos no podemos obviar los elementos afectivos o la influencia de ciertas figuras como los padres o los iguales, de vital importancia para esta investigación. (Ortega, 1999; García, 2004 y Ramos, 2008).

A continuación se va a exponer el papel fundamental de los agentes de socialización en el transcurso de la infancia hacia la adultez. Los principales agentes son los siguientes: la familia, la escuela, el grupo de iguales, los medios de comunicación y las nuevas tecnologías. Cada uno de ellos representa un contexto en el que, en este caso el adolescente, aprende los nuevos comportamientos que marcan la evolución de su desarrollo social.

1.2 El contexto del desarrollo de la chica y chico adolescente.

Introducción.

A continuación se va a exponer el papel fundamental de los agentes de socialización en el transcurso de la infancia hacia la adultez. Los principales agentes son los siguientes: la familia, la escuela, el grupo de iguales, los medios de comunicación y las nuevas tecnologías. Cada uno de ellos representa un contexto en el que, en este caso el adolescente, aprende los nuevos comportamientos que marcan la evolución de su desarrollo social.

Para entrar más a fondo en el proceso de socialización de los adolescentes lo haremos desde la perspectiva ecológica de Bronfenbrenner. Su noción de ámbitos de desarrollo nos depara el “hilo conductor” para analizar cómo el adolescente se inserta poco a poco en el tejido social.

El desarrollo humano está ubicado en ámbitos. Un ámbito es una delimitación del espacio caracterizada por actividades, relaciones interpersonales y roles. El ámbito primordial es la familia. En la cultura occidental le sigue la escuela, cada uno de ellos es un microsistema. El paso de un microsistema a otro constituye una transición ecológica. Los ámbitos-microsistemas en los que simultáneamente participa el adolescente están vinculados entre sí. Constituyen el mesosistema. Hay ámbitos en los que el adolescente no participa pero que influyen en su desarrollo, como los medios de comunicación y el exceso de información que reciben a través de las nuevas tecnologías, éstos constituyen el exosistema. Finalmente, las instituciones económicas y políticas a nivel nacional, así como las grandes orientaciones ideológicas de la sociedad (sistema de valores) inciden

también poderosamente en el desarrollo del adolescente. Constituyen el macrosistema. (Perinat, 2007).

La perspectiva ecológica concibe un ámbito no sólo como un espacio material, sino incluyendo, además, las actividades que en él realizan las personas, las relaciones que tejen entre sí y los roles que desempeñan estos tres aspectos, interfiriendo entre sí constantemente. Este enfoque describe la socialización como el paso de la persona a través de diversos ámbitos, a comenzar por la familia y la escuela y la influencia que producen los medios de comunicación y las nuevas tecnologías en los adolescentes de hoy. La capacidad del adolescente y de los contextos más significativos donde éste pasa la casi totalidad de su tiempo -familia, amigos y escuela-, favorecerá o dificultará que el adolescente llegue a la adultez con un bagaje de experiencias personales y sociales saludables y positivas, incluyendo las conductas de riesgo, que dependiendo de los escenarios de socialización serán algo puntual o circunscrito a la adolescencia, o bien, algo persistente y crónico (Musitu, Martínez y Varela, 2011). A continuación nos centraremos en el estudio de estos aspectos.

1.2.1 La familia.

En este apartado se realiza un análisis teórico de la familia para poder comprender las transformaciones acontecidas en el sistema familiar en la sociedad actual. Se exponen las funciones básicas que desempeña la familia, destacando la función de socialización en mayor profundidad para poder explicar el ajuste psico-social de los hijos desde la construcción del autoconcepto y las características fundamentales de los estilos y prácticas parentales.

Se opta por el modelo bidimensional de Musitu y García, el cual está configurado por dos grandes dimensiones: aceptación/implicación y coerción/imposición. Estas dimensiones dan lugar a cuatro estilos de socialización empíricamente bien diferenciados y supuestamente ortogonales: estilo autoritario, estilo autorizativo, estilo negligente y estilo indulgente. A partir de la definición de estos estilos se hace un análisis de sus implicaciones en el ajuste de los hijos. Se considera que los estilos más potenciadores, y en consecuencia, más positivos para el ajuste, bienestar y calidad de vida de los hijos son los estilos autorizativo e indulgente, en los

cuales el amor, la comprensión y el apoyo son los componentes más significativos (Varela, Musitu, Moreno y Martínez 2010).

Finalmente estudiaremos el clima familiar para poder comprender la comunicación y los conflictos que se pueden generar en el funcionamiento familiar, señalando los nuevos retos a los que se enfrentan las familias en la actualidad.

1.2.1.1 Teoría y realidad de la familia en la sociedad actual.

Numerosas investigaciones consideran la familia como la institución social más universal y la principal fuente de las primeras y más poderosas influencias a las que está expuesto el individuo de todas las sociedades. La preocupación y el interés por estudiar la estructura familiar, el clima y las prácticas educativas familiares en relación con los procesos de socialización y, en definitiva, con el desarrollo integral del sujeto tienen una amplia tradición (Pichardo, 1999). Durante las décadas de los años 20 y 30 del siglo XX comienzan a proliferar las publicaciones centradas en el estudio de la familia como objeto de análisis. Se examina el sistema familiar como una institución con valores, conductas, relaciones y sentimientos particulares, con la convicción de que la investigación científica podría aportar relevante información práctica para el mejor ajuste psicosocial de los integrantes de la unidad familiar. (Burgess, 1926; Cottrell, 1933; Frazier, 1939; Zimmerman y Frampton, 1935).

A lo largo del siglo XX y XXI, el estudio de la familia y de las relaciones de parentesco ha sido un tema frecuentemente considerado en las ciencias sociales que se ha estudiado desde distintas perspectivas de análisis, como la psicología, la sociología, la historia y la antropología (Bestard-Camps, 1991). Cada una de estas disciplinas se ha centrado en describir, examinar y comprender diferentes aspectos de la familia, pero todas ellas han llegado a la conclusión general común de la gran dificultad para definir lo que la familia representa, admitiendo que esta representación, lejos de ser universal, está fuertemente arraigada al momento espacio-temporal que analicemos. Dicho en otras palabras, lo que entendemos por familia es, por tanto, una idea elaborada a partir de significados compartidos por las personas que comparten un mismo momento histórico y contexto cultural.

Los cambios industriales, económicos y sociales del siglo XX, desencadenados inicialmente en contextos urbanos occidentales, conllevan importantes implicaciones en la liberación de la mujer en las esferas económica, psicológica y amorosa, con consecuencias de gran relevancia en la consideración de la familia. La gran revolución de los sentimientos tendrá su apogeo finalmente a mediados del siglo XX, cuando los conceptos de amor romántico, sexualidad, matrimonio y familia se unen.

A finales del siglo XX acontecen otra serie de transformaciones importantes asociadas a las relaciones familiares y de pareja, como la legalización del divorcio o la supresión de la penalización por adulterio y contracepción. En la actualidad, las familias se caracterizan por su diversidad (por ejemplo, uniones homosexuales o familias monoparentales voluntarias), pero también por la exigencia de compromiso mutuo, sinceridad y solidaridad entre sus miembros. Las relaciones sexuales dentro del matrimonio o unión de pareja ya no se entienden con el fin último de la reproducción de la especie y se admite ampliamente la búsqueda del placer y el disfrute amoroso-sexual entre los cónyuges. La mujer ya no depende exclusivamente del hombre para llegar a la maternidad, puesto que existen técnicas como la reproducción asistida que permiten la formación de nuevos tipos de familia monoparentales. Y el matrimonio ha dejado de ser el ritual necesario y exclusivo para culminar la unión de la pareja, puesto que ahora existen nuevas formas de convivencia integradas en el concepto actual de unión amorosa y de familia.

Existen otras transformaciones consecuentes de los cambios demográficos, laborales y económicos, como la mayor esperanza de vida en Europa, la incorporación de la mujer al mundo laboral o el aumento del promedio de años que los jóvenes permanecen dentro del sistema educativo formal. Estos aspectos han ejercido una notable influencia en la edad media para contraer matrimonio, actualmente alrededor de los 30 años en numerosos países industrializados, en el número de hijos, con tasas que muestran una reducción significativa, y en la presencia de los hijos en el hogar hasta la madurez, como consecuencia del retraso de la vida en pareja y de las dificultades en el entorno laboral para conseguir un trabajo estable y/o una remuneración aceptable para poder vivir con independencia del núcleo familiar.

Numerosas investigaciones consideran que es más correcto referirse a las ‘familias’ en plural como modo de aceptación de la diversidad actual de formas existentes. Aceptar esta perspectiva supone poner en igualdad a las familias casadas, las cohabitantes, las adoptivas, monoparentales, reconstituidas, etc. La complejidad para establecer una definición única fundamentada en la estructura o composición familiar también ha hecho que algunos investigadores opten por definir la familia en base a las funciones que ésta desempeña. Este punto de vista tampoco ha estado exento de debate, puesto que las funciones de la familia también han variado histórica y culturalmente.

Hace ya algunas décadas, Lévi-Strauss (1949) atribuía a la familia, como grupo social, tres características principales: 1) tiene origen en el matrimonio, 2) está formada por el marido, la esposa y los hijos nacidos del matrimonio y 3) sus miembros están unidos por obligaciones de tipo económico, religioso u otros, por una red de derechos y prohibiciones sexuales y por vínculos psicológicos y emocionales como el amor, el afecto, el respeto y el temor. Unos años más tarde, Gough (1971) define la familia como “una pareja u otro grupo de parientes adultos que cooperan en la vida económica y en la crianza y educación de los hijos, la mayor parte de los cuales o todos ellos utilizan una morada común”.

Más recientemente, Giddens (1991) considera la familia como un grupo de personas directamente ligadas por nexos de parentesco, cuyos miembros adultos asumen la responsabilidad del cuidado y educación de los hijos, y Fernández de Haro (1997) señala que se trata de una unión pactada entre personas adultas con una infraestructura económica y educativa que facilita el desarrollo social de los hijos y que, generalmente, conviven en el mismo hogar. A estas características de la institución familiar, podemos añadir otras más generales descritas por Goode (1964) y que se recogen en la siguiente tabla.

Tabla 2 Características de la institución familiar

<ul style="list-style-type: none">▪ La familia es la única institución social, junto con la religiosa, que encontramos formalmente desarrollada en todas las sociedades conocidas.▪ Las responsabilidades implícitas en los roles familiares apenas pueden ser delegadas en terceras personas, a diferencia de otros tipos de roles sociales.▪ Las obligaciones familiares no están respaldadas por castigos formales, como ocurre con otros tipos de obligaciones sociales, sin embargo, las repercusiones informales que tiene su incumplimiento para la persona son un instrumento de control más eficaz que las sanciones formales, de ahí que casi todas las personas cumplan con sus deberes familiares.▪ La familia cumple, conjuntamente, funciones relacionadas con diversos aspectos sociales independientes, como la función económica y la educativa.▪ La familia es un agente de control social muy eficaz porque desde ella es fácil conocer muchas áreas de la vida del sujeto y evaluar la distribución que cada miembro hace de sus recursos y energía.▪ La familia es un grupo con gran poder de recompensa para el individuo.

Fuente: Goode (1964).

Resulta complicado formular una definición de la familia, ya que es una institución especialmente compleja, cambiante y multifacética. Muchos autores coinciden en señalar que la familia representa para el individuo un sistema de participación y exigencias, un contexto donde se generan y se expresan emociones, el medio donde se proporcionan satisfacciones y donde se desempeñan funciones relacionadas con la educación y cuidado de los hijos (Fromm, Horlkheimer y Parsons, 1978; Musgrove, 1983; Musitu, 1988; Suárez y Rojero, 1983; Vilchez, 1985). A través de la asimilación personalizada de las actitudes, pautas de conducta, sistema de creencias y valores de la comunidad familiar, ésta va a desempeñar un papel primordial en el proceso de identificación y diferenciación del yo individual y de su integración en la vida social (Medina Rubio, 1990; Pichardo 1999).

Según Rodríguez y Luengo (2000), la familia sigue siendo en la actualidad una institución social de primer orden, un ámbito de relaciones fundamental para la determinación de nuestra construcción social de la realidad. El proceso de transformación general de las sociedades contemporáneas ha acabado, sin embargo, con

la tradicional uniformidad de los modelos familiares y, hoy más que nunca, junto a una gran diversidad de formas culturales asistimos a un panorama familiar que, tanto en sus formas como en sus contenidos, es crecientemente complejo y heterogéneo.

Sin embargo, estas definiciones no reflejan adecuada y exhaustivamente la dinámica familiar de nuestra sociedad actual, ya que soslayan otras formas familiares que, poco a poco, están abandonando la excepción para convertirse en norma (Musitu y Herrero, 1994). En general, en las definiciones anteriores se asume que las funciones básicas y universales de la familia derivan del campo biológico y se integran en los niveles cultural y social. Abarcan, entre otras, la satisfacción de las necesidades económicas, constituyéndose en una unidad cooperativa que se encarga de la supervivencia, el cuidado y la educación de los hijos. A este tipo de familia se refería Stone (1977) con el nombre de “familia nuclear domesticada cerrada”, un grupo vinculado por estrechos lazos emocionales con un alto grado de privacidad doméstica y preocupada por la crianza de los hijos. Esta es la forma de organización que persiste y todavía predomina en nuestros días, como veremos en detalle más adelante, y que tuvo un gran impulso con la formación de vínculos matrimoniales a partir de la selección personal guiada por normas de afecto o amor romántico y no por conveniencia (Lila, 1995).

Paralelamente a este tipo de formulaciones más sociológicas, algunos psicólogos de la familia aportan definiciones que destacan, como elemento esencial, el tipo de interacciones que tiene lugar en el seno de la familia. Desde este punto de vista, la familia ha sido definida como “un sistema de relaciones fundamentalmente afectivas en el que el ser humano permanece largo tiempo, y no un tiempo cualquiera de su vida, sino el compuesto por fases evolutivas cruciales como la infancia y la adolescencia” (Nardone, Giannotti y Rocchi, 2003). En un reciente estudio con adolescentes españoles, Simón (2000) concluye que para éstos la familia se define fundamentalmente y por orden de importancia, de acuerdo a los siguientes elementos: afecto, coresidencia, lazos consanguíneos y apoyo emocional. Los factores de relación social, por tanto, como la expresión de afecto y apoyo, parecen jugar un papel esencial en la consideración de *qué entendemos por familia*. Siguiendo esta misma línea, Beutler, Burr, Bahr, y Herrin (1989) sugieren que la familia es un ámbito relacional con siete rasgos que, tomados de manera conjunta, la diferencian de todas las demás esferas de relación interpersonal.

En primer lugar, en la familia se producen relaciones intergeneracionales que tienden a ser permanentes, y aunque existan mecanismos legales que pueden modificar esa inmutabilidad, como es el caso del divorcio, el mismo hecho de que sea necesario un trámite legal tanto para constituirla como para poder disolver esa relación, refrenda su vocación de permanencia.

En segundo lugar, las relaciones implican a la persona en conjunto, no es adecuado describir las relaciones familiares en función de los roles existentes, puesto que la relación familiar implica como un todo a la persona.

En tercer lugar, dentro del ámbito familiar se desarrolla una forma de organizar la conciencia que se puede denominar *orientación de procesos simultáneos* y que es netamente distinta a la organización de la conciencia en otras esferas de la vida. En las relaciones familiares hay menos secuencialidad, menos racionalidad y menos orden, existiendo por el contrario más multidimensionalidad, simultaneidad, interrupciones y procesos concurrentes.

En cuarto lugar, la naturaleza del afecto y la intensidad de la emoción que genera, cualquiera que sea su valencia, son propias de la interacción familiar.

En quinto lugar, las metas de la interacción son cualitativas y procesuales. La familia, además de servir a la supervivencia, persigue objetivos adicionales de distinta naturaleza como son la intimidad, la cercanía, el desarrollo, el cuidado mutuo y el sentido de pertenencia.

En sexto lugar, el altruismo es una forma de relación dominante en la familia. Se estimula el cariño, el cuidado y la implicación mutua. Hay una continua donación recíproca sin preocuparse demasiado por el valor de lo que se intercambia en las transacciones. No se espera una compensación equivalente y la armonía en las relaciones se valora más que los bienes y servicios intercambiados. Los lazos familiares implican un sentido de responsabilidad interpersonal y obligación hacia los otros que es más fuerte y más fundamental que las obligaciones prescritas por los sistemas legales. Las obligaciones y responsabilidades familiares no están claramente definidas, siendo además muy amplias.

Finalmente, en séptimo lugar, hay una dirección del grupo familiar que se basa en la educación, la influencia y el cuidado (Nickles y Ashcraft, 1981) en oposición al basado en la competitividad, el logro individual, la eficacia, el análisis racional y los resultados cuantificables.

La mayoría de definiciones que se han aportado en los trabajos publicados en la segunda mitad del siglo XX han seguido incluyendo características básicas como la firma de documentos para la legalización de la unión familiar, o la cooperación en la crianza y educación de los hijos, como aspectos inherentes a la definición de familia. Si bien es necesario señalar que estas características propias de la denominada familia nuclear continúan siendo en la actualidad las predominantes en las uniones familiares, no son las únicas, por lo que es inviable continuar sosteniendo tales descripciones, si pretendemos analizar la familia en toda su complejidad. Más que la composición y estructura de integrantes, lo que verdaderamente destaca en la familia actual es la progresiva subjetivización de la relaciones y el deseo de autorrealización a través de éstas, es decir, la conversión de la familia como institución rígida en otros tiempos en una realidad fundamentalmente psicológica (Otero, 2009). Así, según destaca este autor, no podemos obviar que la estructura de la familia viene amalgamada con relaciones de afecto y de convivencia que en muchos casos han tenido que superar ciertos tipos de vínculos:

- Superación de los vínculos legales: parejas de hecho, convivencia con hijos mayores de edad sobre los que no se tiene ya tutela...
- Superación de los vínculos sanguíneos y reproductivos: parejas homosexuales, parejas con hijos adoptivos, crianza de los hijos del cónyuge con los que tampoco se establecen vínculos legales...
- Superación de los vínculos económicos: independencia económica de las mujeres, los hijos ya no son un seguro de vida...
- Superación de los vínculos sociales: valoración positiva de la soltería, normalización de las familias monoparentales y de las rupturas matrimoniales...

Estévez y Jiménez, (2012) destacan que estas superaciones, junto con las transformaciones sociales a las que aludimos con anterioridad, han dado lugar a una gran diversidad de estructuras familiares que, a pesar de sus diferencias en composición, sí presentan ciertas peculiaridades en común como las que aquí señalamos:

- La familia es la única institución social, junto con la religiosa, que encontramos formalmente desarrollada en todas las sociedades conocidas.

- La familia es la única institución social que cumple conjuntamente una multiplicidad de funciones relacionadas con aspectos fundamentales para la supervivencia, bienestar y ajuste de la persona, como la función económica, educativa y afectiva.
- Las responsabilidades inherentes a los roles familiares difícilmente pueden ser desempeñados por otras personas.
- El incumplimiento de las funciones familiares (económica, educativa y afectiva), aun no estando formalmente penalizado, tiene consecuencias profundamente negativas en sus integrantes y el sistema familiar en general.
- Estévez y Jiménez (2012), señalan que en las últimas décadas coexiste una mayor diversidad de formas familiares destacando en el siguiente cuadro un esquema de las principales estructuras familiares actuales:

Tabla 3. Tipología familiar actual

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Familias nucleares</i>: Está compuesta por los dos cónyuges unidos en matrimonio y sus hijos. En general, este tipo de familia sigue siendo el más habitual, aunque son cada menos los que optan por este modelo de familia. ▪ <i>Familias nucleares simples</i>: Están formadas por una pareja sin hijos. ▪ <i>Familias en cohabitación</i>: Convivencia de una pareja unida por lazos afectivos, pero sin el vínculo legal del matrimonio. Las <i>parejas de hecho o unión libre</i> se consideran dentro de este grupo, cada vez más frecuentes, especialmente entre los jóvenes. En algunas ocasiones, este modelo de convivencia se plantea como una etapa de transición previa al matrimonio; en otras, las parejas eligen esta opción para su unión permanente. ▪ <i>Hogares unipersonales</i>: Hogares formados por una sola persona, mujer o varón, ya sea joven (normalmente solteros), adulta (generalmente separados o divorciados), anciana (frecuentemente viudas). ▪ <i>Familias monoparentales</i>: Están constituidas por un padre o una madre que no vive en pareja y vive al menos con un hijo menor de dieciocho años. Puede vivir o no con otras personas (abuelos, hermanos, amigos...). Las mujeres encabezan la mayoría de los hogares monoparentales en España. ▪ <i>Familias reconstituidas</i>: Se trata de la unión familiar que, después de una separación, divorcio o muerte del cónyuge, se rehace con el padre o la madre que tiene a su cargo los hijos y el nuevo cónyuge (y sus hijos si los hubiere). Es el tercer tipo de familia más frecuente en la Unión Europea. ▪ <i>Familias con hijos adoptivos</i>: Son familias, con hijos naturales o sin ellos, que han adoptado uno o más hijos. Pueden ser familias de cualquiera de los tipos anteriores. ▪ <i>Familias biparentales</i>: Están constituidas por parejas del mismo sexo: dos hombres o dos mujeres. Desde 2005 la ley permite en España que se constituyan también en matrimonio legal. También existe esta legalización del matrimonio homosexual en otros países de Europa como Islandia, Suecia, Noruega, Países Bajos, Bélgica y Portugal. En algunos países latinoamericanos como Ecuador y Colombia o diferentes regiones de México y |
|--|

Brasil, se reconoce la unión civil homosexual aunque no el matrimonio. La pareja puede vivir sola, con hijos propios o adoptados, o concebidos a partir de métodos de fecundación artificial o a través de vías alternativas a las de la procreación en el marco de una pareja convencional. La legislación a este respecto está en continuo avance en los distintos países europeos.

- *Familias polinucleares*: Padres o madres de familia que debe atender económicamente, además de su actual hogar, algún hogar monoparental dejado tras el divorcio o la separación, o a hijos tenidos fuera del matrimonio.
- *Familias extensas*: Son las familias que abarcan tres o más generaciones y están formadas por padres e hijos, los abuelos, los tíos y los primos. Subsisten especialmente en ámbitos rurales, aunque van perdiendo progresivamente relevancia social en los contextos urbanos.
- *Familias extensas amplias o familias compuestas*: Están integradas por una pareja o uno de los miembros de ésta, con uno o más hijos, y por otros miembros parientes y no parientes.
- *Familia translocal*: Familias en las que uno o varios de sus miembros residen en otro lugar y cuya creciente visibilidad en el mundo actual se ha visto unida a los recientes procesos migratorios y en las que las dinámicas de vida familiar se sostienen en la distancia gracias a los nuevos medios de comunicación.

Fuente: Estévez y Jiménez (2012).

Es importante señalar que las diferencias demográficas, económicas y culturales entre países implican, a su vez, la existencia de grandes diferencias respecto del modo de entender y formar una familia en cada contexto particular. En el caso particular de España, el descenso en el número de matrimonios ha repercutido notablemente en el diseño de los estudios sociológicos y en las estadísticas derivadas, de tal modo que en los últimos informes del Instituto Nacional de Estadística (INE; 2004, 2009) sobre el tema que nos ocupa, en lugar de hablar de familia se habla de hogar, y en lugar de hacer cálculos sobre el número de matrimonios se hace con parejas.

La importancia de la familia para los adolescentes se hace patente en los datos que se desprenden del estudio de Elzo (2003) que indican que el 92,5% de los jóvenes españoles de entre 15 y 24 años vive con sus padres, índice que sube al 98,6% si valoramos el tramo de los 15 a los 17 años. Para el 70% de los adolescentes españoles la familia es una institución muy importante, por encima del trabajo, los amigos, el tiempo de ocio, los estudios, la vida sexual, la religión o la política (Orizo y Elzo, 2000). Si tenemos en cuenta la importancia que conceden los jóvenes a los diferentes sistemas de

valores, nos encontramos que en una escala de 10 valoran con un 8,5 y en primer lugar las buenas relaciones familiares, por delante de la salud, la vida sexual o la laboral (Megías, Comas, Elzo, Navarro, Rodríguez y Romaní, 2000), con independencia de la edad, del género, del nivel de estudios, de la clase social, del autopoicionamiento religioso o político, del consumo de drogas, etc. (Elzo, 2004). Esa alta valoración es quizás la explicación de que sean los jóvenes españoles, junto con los italianos, los que permanecen más tiempo en el hogar familiar.

La adolescencia se caracteriza por una demanda de autonomía e independencia, así como por la exigencia de que sus opiniones sean tenidas en cuenta; en el fondo los jóvenes van a ir buscando unas relaciones más igualitarias en el seno de su familia. Estas exigencias van a poner a prueba la capacidad de respuesta del conjunto de sus miembros, que tendrán que resolver en función de sus circunstancias, el conflicto que se genera, que no debe plantearse como algo negativo, puesto que al encontrarse niños y adolescentes en un proceso de construcción de su personalidad e identidad, hay que valorarlo como algo perfectamente normal (Musitu y Cava, 2001).

1.2.1.2 Funciones de la familia en el mundo contemporáneo.

La creciente heterogeneidad en las estructuras familiares se debe a transformaciones sociales causadas por la modernización de los vínculos y roles sociales, mayor autonomía individual, desigual crecimiento económico e inequidad social. En este contexto la familia tradicional ya no resulta funcional y es una consecuencia lógica la proliferación de distintos tipos de organización y estructura familiar que se ajustan de forma dinámica a las nuevas condiciones sociales.

Los nuevos modelos de familia han ido progresivamente equiparándose a los tradicionales. Para las generaciones anteriores era más habitual crecer en familias con un padre y una madre unidos por el vínculo del matrimonio. En la actualidad, aunque esta estructura familiar sigue predominando en buena parte de las sociedades, la proporción ha disminuido notablemente en numerosos países. El cambio en la composición de las familias de las últimas décadas se debe, como ya hemos señalado, a ciertas características propias de este momento histórico cultural, como el retraso en la formalización de las parejas, el descenso de la fecundidad y el incremento de las separaciones y divorcios.

La diversidad de tipologías familiares hace difícil concretar las funciones que cumple la familia en la actualidad. Tal y como apunta Vila (1998), la familia en Europa, tradicionalmente la familia extensa, cumplía funciones tan diversas como la reproducción de la especie, el cuidado de todos sus integrantes (niños, ancianos...) o la producción y consumo de bienes y servicios con un claro papel económico. Hoy en día, sin embargo, las sociedades industriales avanzadas son sociedades de servicios en las que algunas de las funciones que cumplía la familia extensa como, por ejemplo, el cuidado de los ancianos y enfermos, han sido asumidas por el Estado o la iniciativa privada a través de instituciones especializadas (Del Campo, 2004). También la función de educación formal y religiosa se ha delegado a instituciones fuera de la familia como los colegios e institutos, y hasta la función reproductiva ha perdido importancia, puesto que los matrimonios cada vez tienen menos hijos, algunos se tienen fuera del matrimonio e incluso ciertas formas familiares no tienen intención de reproducirse. Sin embargo, es indudable que la familia conserva hoy funciones sumamente relevantes para el bienestar de la persona, algunas de las cuales ya fueron señaladas por Nye en la década de los 70 y que recogemos en la Tabla 4.

Tabla 4 Funciones de la familia relevantes para el bienestar de sus integrantes

▪ Función de administración, orden, limpieza y cuidado del hogar.
▪ Función de proveedor de recursos materiales y personales a sus integrantes.
▪ Función de cuidado de los hijos y promoción de su salud tanto física como psicológica.
▪ Función de socialización de los hijos y promoción de su desarrollo psicológico y social.
▪ Función de parentesco/afinidad y desarrollo del sentido de identidad a través de la comunicación y el apoyo mutuo.
▪ Función terapéutica de asistencia y afecto cuando algún miembro de la familia tiene algún problema.
▪ Función recreativa y de organización y puesta en marcha de actividades de tiempo libre.
▪ Función sexual y de expresión de afectos y gratificaciones sexuales.

Fuente: (Nye et al., 1976)

Musitu y Cava (2001) sugieren que en nuestra sociedad se espera que la familia, al menos la unión denominada *nuclear*, cumpla las funciones de compañía, actividad sexual, apoyo mutuo, y educación y cuidado de los hijos. En esta línea, Montoro (2004) afirma que la familia sigue siendo la única institución que cumple simultáneamente varias funciones claves para la vida de la persona y también para la vida en sociedad. Se trata de funciones que ninguna otra institución social es capaz de aglutinar y desempeñar simultáneamente. El grupo familiar, por tanto, economiza muchos medios y recursos, ordena y regula: (1) la conducta sexual, a través de una serie de normas y reglas de comportamiento, como la ‘prohibición’ del incesto y la sanción del adulterio, (2) la reproducción de la especie con eficacia y funcionalidad, (3) los comportamientos económicos básicos y más elementales, desde la alimentación hasta la producción y el consumo, (4) la educación de los hijos, sobre todo en las edades más tempranas y difíciles, y (5) los afectos y los sentimientos, a través de la expresión íntima y auténtica de los mismos.

Una de las funciones, a nuestro juicio, más relevantes y significativas es la socialización, que se define como el proceso mediante el cual las personas adquirimos los valores, creencias, normas y formas de conducta apropiados en la sociedad a la que pertenecemos (Navarro, Musitu y Herrero, 2007). A través de ella las personas aprendemos los códigos de conducta de una sociedad determinada, nos adaptamos a ellos y los cumplimos para el buen funcionamiento social (Paterna, Martínez y Vera, 2003). La meta final de este proceso es, por tanto, que la persona asuma como principios-guía de su conducta personal los objetivos socialmente valorados, es decir, que llegue a adoptar como propio un sistema de valores internamente coherente que se convierta en un ‘filtro’ para evaluar la aceptabilidad o incorrección de su comportamiento (Fontaine, et al., 1993; Molpeceres et al., 1994).

Una función que juega un papel primordial en la vida de los seres humanos es la que hace referencia a la socialización a la que luego nos referiremos con detalle, entendida como un proceso mediante el cual las personas adquirimos los valores, creencias, normas y formas de conducta apropiados en la sociedad a la que pertenecemos, lo que va a promover tanto el desarrollo de la persona como su convivencia con los demás. A través de la socialización las personas aprendemos los

códigos de conducta de una determinada sociedad, nos adaptamos a ellos y los cumplimos para el buen funcionamiento social.

La infancia y la adolescencia serán una parte fundamental del proceso. Desde el nacimiento se va a producir todo tipo de situaciones relacionadas con la alimentación, con la salud, con la protección, con el ocio y el juego, que van a propiciar la realización de actividades que cimentarán la unión entre los padres y los hijos. Es desde este prisma que se entiende que Paterson (1997) afirme que los padres desempeñan un papel de importancia primordial en el proceso de socialización porque tienen más oportunidades que ninguna otra figura de autoridad de controlar y entender la conducta de sus hijos. Los valores y normas culturales determinan la conducta real de los padres y el modo en que los hijos interpretan los objetivos y la forma de actuar de aquellos, así como la manera en que hijos e hijas organizan su propio comportamiento.

Las relaciones familiares van a determinar la posterior orientación social de sus miembros. Si esa orientación es negativa, si se produce un rechazo hacia la sociedad o se dan sentimientos de marginación, la persona va a tener menos capacidad para hacer frente a las experiencias vitales que se le presentan, aumentando su vulnerabilidad y favoreciendo un pobre ajuste psicosocial. Si por el contrario, se da una orientación social positiva, con una mayor implicación en el contexto social, se promoverá un acceso adecuado a los recursos sociales, disminuyendo su vulnerabilidad y favoreciendo el bienestar bio-psico-social (Musitu y Allatt, 1994; Fontaine, Campos, Musitu y Santos, 1995; Navarro, Musitu y Herrero, 2007).

Según Estévez y Jiménez (2012), los períodos de la infancia, la niñez y la adolescencia representan las etapas de la vida en las que el ser humano es más sensible a la socialización familiar. El contexto de convivencia con los padres y madres es un lugar especialmente privilegiado para la transmisión de estos elementos sociales y culturales desde el momento del nacimiento y durante muchos años. No obstante, también es importante señalar que la socialización no es una vía de sentido único de padres a hijos, sino que se trata de un proceso bidireccional que va de éstos a aquéllos y viceversa. Esto quiere decir que los hijos no tienen un papel pasivo en la socialización, sino que cada miembro de la familia puede influir en el otro, en su conducta, actitudes, sentimientos y valores. Para que esta función de socialización se cumpla

adecuadamente, González-Pienda (2007) sostiene que el sistema familiar debe satisfacer ciertas condiciones mínimas que se recogen en la tabla siguiente:

Tabla 5. Condiciones para una adecuada socialización familiar

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">✓ <i>Saber lo que va a hacer cada uno de sus miembros:</i> quién tiene que hacer qué, cuándo, cómo y de qué manera; ello tiene gran relevancia en la vida familiar ya que reduce la ansiedad y mejora el clima familiar.✓ <i>Existencia de un clima familiar adecuado,</i> en el que sea posible la coordinación de las actividades familiares, de manera que la contribución de cada uno sirva para cumplir los objetivos que se establecen en la familia y, en consecuencia, mantener un buen clima.✓ <i>La creación de niveles de exigencia,</i> de modo que todos los miembros de la familia sepan lo que se espera de ellos y puedan así confiar en lo que los demás van hacer frente a sus responsabilidades al tiempo que ellos afrontan las suyas.✓ <i>Existencia de un clima de buena comunicación,</i> de modo que las necesidades y demandas de cada uno de los miembros de la familia puedan expresarse y escucharse. Esto influye muy positivamente en el nivel de satisfacción familiar y en el ajuste y bienestar de sus miembros, así como en las conductas adaptadas e inadaptadas futuras. |
|---|

Elaboración propia a partir de los datos de González Pienda (2007)

A través de estas condiciones, los hijos van desarrollando sentimientos de autovaloración y autoestima en un ambiente familiar donde, siguiendo a Musitu (2002): se aprende a manejar las emociones como el enfado, el amor y la independencia; se aprende a acatar y cumplir las leyes o a quebrantarlas; se aprenden y se practican las bases de la interacción humana, la consideración y el respeto a los demás y la responsabilidad de las propias acciones; y se aprende el proceso de la toma de decisiones y las técnicas para hacer frente situaciones difíciles como la incorporación de nuevos miembros al hogar, la escasez de recursos económicos y el abuso del alcohol y drogas por algunos de sus integrantes.

Los valores constituyen un indicativo del ajuste psicosocial de los hijos, ya que condicionan de forma particular todo el sistema de creencias y la conducta social del sujeto, determinando que ésta resulte adaptativa o no. Los valores constituirían el contenido del proceso de socialización, aspecto este al que anteriormente nos hemos referido, mientras que la dimensión formal, el cómo de la socialización, la constituye la disciplina familiar, las estrategias y mecanismos que se utilizan para regular la conducta

que, en definitiva, son los estilos de socialización parental. Según Pons (1998), los valores pueden tener uno de estos significados: a) todo aquello que es capaz de romper nuestra indiferencia, b) aquello que responde a nuestras tendencias e inclinaciones, c) lo que destaca por su perfección o dignidad. Pero si bien es la gente en su cotidianidad la que vivencia los valores, han sido la Filosofía, inicialmente, y, después, la Antropología, la Psicología y la Sociología, las ciencias sociales que han tratado de comprender en su contenido, estructura y proceso su complejidad.

A finales del siglo XIX y comienzos del XX la Filosofía asumió el estudio de los valores como objeto de conocimiento, axiología expresada en una serie de corrientes que Fondevila (1979) sintetiza así:

— Idealista, neokantiana o neofichteana, que reduce los valores a una categoría mental: subjetivismo.

— Realista o fenomenológica, que reconoce en los valores un "ser-en-sí": a la manera de Platón los valores se perciben no como "intuición intelectual", sino como "intuición emotiva".

— Psicologista, opuesta a la realista, considera los valores en su relatividad, como inclinaciones y afectos del sujeto.

— Sociológica, los valores son hechos sociales que deben tenerse en cuenta como otros hechos sociales; considerados como juicios en sociedades específicas son tan relativos como los anteriores.

— Existencialista y liberal, considera la libertad como "el valor supremo" del hombre, sin norma que lo oriente.

— Metafísica y espiritualista, para quienes Dios es "la identidad del ser y del valor", es la relación del ser con el absoluto, es la búsqueda de la esencia metafísica en los valores humanos.

— Neo-positivista, los juicios de valor "son mera expresión de emociones subjetivas".

A partir de los años treinta los valores se inscriben en la cultura, significando las soluciones que las distintas sociedades desarrollan frente a los problemas de regulación de las actividades humanas; la explicación de los valores se encuentra, así, referida a las características de las sociedades como sistemas totales, cuyos componentes son las esferas geográfica, demográfica, económica y política (Hofstede, 1980). El valor se explica como lo deseable ligado a representaciones colectivas dominantes donde las instituciones los expresan y refuerzan como productos culturales; el funcionalismo de Parsons (1951) en la sociología y la propuesta de los pequeños grupos de F. Kluckhohn y Strodtbeck (1961) en la antropología, pueden representar este enfoque.

La Psicología enfatiza el estudio del valor como orientación individual que constituye una posición cómoda para el análisis porque permite utilizar la fenomenología para explicar los valores. Desde este enfoque, los valores se refieren a una concepción personal de lo deseable, a una meta amplia y estable que guía la conducta individual. Los valores son los constituyentes capitales del ego, son distintivos personales y no características de un grupo cultural (Molpeceres, 1994); reflejan la compatibilidad o el conflicto percibidos por el sujeto en la búsqueda cotidiana de sus metas, resultando de la dinámica psicológica del individuo; los valores representan las disposiciones generales estables de los seres humanos que implican preferencias o sentido de obligación y son categorías intencionales que tienen elementos afectivos, conativos y cognitivos, variando en función de la personalidad del sujeto. En definitiva, son los valores contemplados bajo la óptica racionalista de la sociedad occidental.

Las transformaciones sociales ocurridas a partir de los años setenta se reflejaron también en los valores, una sociedad en crisis supone que sus valores también estén en crisis. La necesidad de atribución obligó a la psicología a replantear el concepto procedente del mundo occidental; se cuestionó la universalidad de nociones como persona y autoconcepto, que implícita o explícitamente eran empleadas en las teorías psicológicas como formaciones individuales y no como conceptos socialmente contruidos o como productos culturales que como tales muestren variaciones transculturales (Kagitcibasi y Berry, 1989). En 1971 Hsu decía que "la personalidad es un concepto occidental que tiene su raíz en el individualismo, le falta el ingrediente central de la forma de existencia propiamente humana: la relación del hombre con sus iguales".

La controversia también tuvo tintes ideológicos; así los investigadores comunitarios de América Latina como Orlando Fals Borda, Ernesto Sábato, Ignacio Martín Baró; los investigadores fronterizos de la China de Mao Tse-Tung, como Sinha en la India y Kagitcibasi en Turquía y autores, de diversas procedencias y orientaciones, reivindican el sentido comunitario y la cultura de la relación como un rasgo característico de sus espacios nacionales, en oposición al individualismo o cultura de la separación, propia del mundo occidental. Actualmente, dada la falta de consenso y gracias al reconocimiento y aceptación de la diversidad, los valores se explican en dos dimensiones, una subjetiva y otra objetiva, que al operativizarse, por lo general, se designan como valores individuales y valores universales, respectivamente.

Los valores, al igual que los conocimientos y las creencias, están integrados en universos simbólicos, que al decir de Luckmann (1973) "son sistemas de significados socialmente objetivados que se refieren, por un lado, al mundo de la vida cotidiana y, por otro, señalan un mundo que se experimenta como trascendiendo dicha vida". Los universos simbólicos a su vez son constructos sociales que desempeñan una función legitimadora del orden social, integrando significados, ordenando y jerarquizando tanto los significados como las interpretaciones de la realidad. La diversidad de universos simbólicos que coexisten en la realidad, suponen la variedad de sistemas de valores y de jerarquizaciones construidas por las culturas, sin embargo, la tendencia tanto individual como social a totalizar reduce los sistemas particulares a una dimensión global, de tal suerte que todas las teorías legitimadoras de menor cuantía que el universo simbólico se ven como perspectivas especiales de fenómenos que son aspectos de este universo creado y legitimado por el hombre (Berger y Luckmann, 1984; Llopis y Zabala, 1995, De Sousa e Santos, 2010).

Lo cultural se ubica paralelamente con lo individual de forma que ambos niveles, en la práctica, conforman un todo que operativiza los valores y da forma al comportamiento. De ahí que los valores individuales y culturales ocupen distintos niveles conceptuales pero están estrechamente relacionados por tres motivos:

1. El establecimiento de prioridades institucionales en una sociedad determinada debe tener en cuenta la dinámica psicológica inherente a la naturaleza humana y a los

aspectos universales de la interacción social; de otro modo los individuos no funcionarían con eficacia en dichas instituciones.

2. La sociedad socializa a sus miembros para internalizar valores que les conduzcan a promover los intereses y conformarse a las exigencias de las instituciones culturales.

3. Las prioridades culturales crean contingencias de refuerzo social y estructuran la experiencia de un modo que ayuda a determinar el conflicto o la compatibilidad percibida por los sujetos al perseguir constelaciones particulares de valor.

Estas razones sirven de soporte para interpretar diferentes planteamientos que se ubican en una o en otra perspectiva, buscando deshacer la ambigüedad que se resume en la definición de Schwartz (1995): "Un valor es una concepción explícita o implícita, distintiva de un individuo o característica de un grupo cultural, sobre lo deseable, que afecta a la selección de los modos, medios y fines de acción disponibles".

Los valores educativos que los padres consideran más prioritarios suelen coincidir con lo que Rokeach, un psicólogo social, denominaba valores instrumentales de tipo moral. Muchos trabajos en este ámbito sugieren que los valores que los padres tienden a preferir en sus hijos son la honestidad, los buenos modales, la tolerancia y respeto hacia otras personas y el sentido de responsabilidad, mientras que son cualidades menos valoradas el liderazgo, la imaginación, la paciencia y la perseverancia (Baer, Curtis, Grabb y Johnston, 1996; González Ramos, Zayas y Cohen, 1998; Orizo, 1996). Aunque estos estudios –que podríamos calificar de ‘epidemiológicos’- revelan un cierto grado de consenso cultural –e incluso intercultural- con respecto a los valores educativos que se consideran más prioritarios, otros trabajos han hallado también diferencias en los valores de socialización parentales en función de variables como la edad, el momento histórico, la clase social o determinadas dimensiones de variación cultural.

Así, por ejemplo, la probabilidad de mencionar la imaginación, la independencia, el dominio de sí mismo, la alegría de vivir, el afán de superación y la racionalidad tiende a correlacionar negativamente con la edad; es decir, son valores significativamente más apreciados por las generaciones más jóvenes. En cambio, lo

contrario sucede con la honradez y la fe religiosa. La edad, sin embargo, parece afectar poco a la prioridad concedida a otros valores educativos que se consideran centrales, como la responsabilidad, la tolerancia o los buenos modales (Orizo, 1996).

Otros autores han analizado la prioridad de las metas educativas en función del estatus social y ocupacional de los agentes de socialización, en este caso los padres. Melvin Kohn, que es probablemente el más importante de ellos, se ha centrado sobre todo en los valores de socialización que Rokeach (1973) hubiera llamado valores instrumentales morales, haciendo una división entre ellos. Para Kohn, algunas cualidades como la responsabilidad, la curiosidad, el autocontrol o el esfuerzo por triunfar y superarse se agrupan en una dimensión global de autodirección, mientras que otras cualidades como la obediencia, los buenos modales, la limpieza o la honestidad integran una dimensión general de conformidad. Su hipótesis de la vinculación ocupacional predice que las clases medias, que desempeñan trabajos de carácter profesional, en los cuales la supervisión directa es menor y la importancia de la iniciativa y la autorregulación laboral es mayor, tenderán a conceder mayor prioridad a valores de autodirección en la educación de sus hijos; en cambio, las clases trabajadoras, en las cuales se concentran los trabajos manuales sometidos a supervisión estricta, que requieren un desempeño rutinario y una coordinación estrecha, tenderán a priorizar más los valores de socialización vinculados a la conformidad. Otros trabajos más recientemente han confirmado la tesis de Kohn.

Hay autores que han afirmado de modo contundente que no hay una diferencia reseñable entre los valores personales y los valores educativos de los padres; en otras palabras, que los padres tienden a inculcar a sus hijos las metas y valores que para sí mismos consideran importantes. Sin embargo, hay algunas variables que parecen modular la relación entre valores personales y valores de socialización de los padres.

Mueller y Wornhoff (1990) plantearon una investigación para tratar de analizar la relación entre la prescripción personal y social de algunos valores: estos autores querían saber, por ejemplo, si cuando uno dice que valora mucho la independencia está queriendo decir que valora ser independiente él, que la gente sea independiente o ambas cosas. Para ello examinaron la relación entre la prioridad personal y social otorgada a siete valores: el orden, la belleza, la salud, la obediencia, la independencia, el altruismo

y la ética del trabajo. Sus resultados muestran que en algunos valores la correlación es muy alta, mientras que en otros es intermedia y en algunos, baja. Por ejemplo, quienes valoran la belleza en sus propias vidas no tienden a considerar que la belleza haya de ser importante para los demás; sin embargo, quienes valoran el orden o la obediencia para sí mismos tienen una fuerte tendencia a considerarlos prescriptivos también para los otros. Así pues, parece que hay una notable variación en el grado en que uno piensa que debería inculcar a otros valores que para él son importantes, y que esta variación está en función de la naturaleza del valor. En concreto –y aunque las características del trabajo citado no permiten hacer afirmaciones concluyentes- los padres que suscriben valores que encarnan en sí mismos el ideal de una sociedad cohesionada y uniforme, como el orden y la obediencia, podrían tratar en mayor medida que otros de inculcar a sus hijos las metas y principios que para ellos son importantes (Molpeceres y Palmonari, 1996).

De todos modos, los datos comentados en el apartado anterior indican que el respeto al orden moral y convencional –en diversas manifestaciones como la honestidad, los buenos modales o el respeto a otras personas- se encuentra entre los valores que casi todo el mundo entiende que los niños deben aprender. Además, tanto el trabajo de Baer et al. (1996) como el de Orizo (1996) muestran también que la obediencia es un valor educativo de elevada prioridad. Una pregunta que cabe hacerse aquí es qué influencia tiene en esto el hecho de que la pregunta normalmente se refiera indiferenciadamente a ‘los niños’. Hay cierta evidencia de que los padres no mantienen como prioritarias las mismas metas de socialización a lo largo de toda la vida del hijo, sino que se adaptan al desarrollo de éste y a las diversas tareas evolutivas que se consideran culturalmente prioritarias en cada una de las fases por las cuales atraviesa (Rodrigo y Triana, 1996). Así pues, mientras que la obediencia y el aprendizaje de las condiciones básicas de la interacción coordinada y del orden social pueden considerarse metas educativas prioritarias en la infancia, en la adolescencia la moralidad suele vincularse a términos como autonomía y definición de la propia identidad (Monreal y Musitu, 2011).

También se ha señalado que los padres evalúan y confrontan la adecuación y el potencial adaptativo que sus propios valores personales tienen en relación con su propia vida, el futuro de sus hijos y su ajuste con la cultura que los rodea. En particular, los trabajos sobre familias inmigrantes han arrojado mucha luz sobre este aspecto. Como

consecuencia de este proceso de evaluación, los padres pueden decidir promover valores similares o diferentes a los propios. También Goodnow (1994) se ha preocupado de las condiciones en las cuales los padres consideran aceptable e incluso alientan las diferencias entre sus propios valores y los de sus hijos. Su conclusión es que los padres tienden a aceptar mejor la divergencia cuando va acompañada de unas habilidades sofisticadas de negociación o de razonamiento, o de un elevado grado de compromiso con un sistema de valores alternativo e internamente coherente.

En suma, hay indicios claros de que no se pueden entender los valores de socialización específicos de los padres fuera del marco de concepciones más generales sobre las finalidades educativas deseables, y que dichas concepciones reflejan una relación compleja entre los valores personales de los padres y los ideales normativos de la cultura en que se insertan. En particular, parece que habría que hablar de valores personales de los padres al menos a dos niveles. En un plano más concreto y específico, los padres pueden valorar la salud, la protección del medio ambiente o la limpieza, y por consiguiente desear inculcar a sus hijos la importancia de esas mismas metas como guías de la conducta. Pero, a un segundo nivel más general, los padres pueden valorar en mayor o menor medida la conformidad de sus hijos a los valores y normas de la generación anterior, la adecuación de sus hijos a las demandas sociales que les puedan surgir o el hecho mismo de que sus hijos suscriban con entusiasmo y asuman como propio un discurso moral coherente, y eso influye en el modo en que enfocan la inculcación de valores más específicos. Es decir, los padres sustentan determinadas concepciones acerca de qué modos de comportarse son deseables y cuáles no, pero a la vez sustentan concepciones más generales acerca del valor de la conformidad, de la adaptabilidad, de la autonomía o del compromiso y la coherencia que afectan al modo en que tratan de influir en sus hijos.

La socialización es un proceso que dura toda la vida, para nuestro estudio la vamos a analizar en los adolescentes, pero no es menos importante en los adultos. De hecho, la falta de comunicación con los padres la suelen achacar los jóvenes a esa incapacidad que muestran algunos de sus progenitores de asumir la realidad social que, evidentemente, no se ajusta a la que ellos vivieron en su juventud. Durante la adolescencia, muy particularmente, además de la familia, hay otros contextos que van a favorecer la socialización. Más adelante analizaremos el entorno escolar, el grupo de

iguales el papel de los medios de comunicación y nuevas tecnologías. No obstante, la familia se encuentra en la mejor posición para proporcionar una socialización adecuada a los hijos (Kuczynski y Grusec, 1997 y Kuczynski y Lollis, 1998).

La infancia y la adolescencia serán un período fundamental en el proceso, desde el nacimiento se van a producir todo tipo de situaciones relacionadas con la alimentación, con la salud, con la protección, con el ocio y el juego, que van a propiciar la realización de actividades que cimentarán la unión entre los padres y los hijos (Collins, Gleason y Sesma, 1997). Es desde este prisma que se entiende que Patterson (1997) afirme que los padres desempeñan un papel de importancia primordial en el proceso de socialización porque tienen más oportunidades que ninguna otra figura de controlar y entender la conducta de sus hijos. No podemos perder de vista que el proceso de socialización comprende dos aspectos fundamentales:

- Por una parte, en relación al *contenido*, es decir, lo que se transmite, lo cual tiene que ver con los valores inculcados a los hijos, que van a estar en sintonía con los valores propios de los padres y del sistema de valores que domina en el entorno sociocultural más próximo, así como con las concepciones y valoraciones que se realizan del hijo como persona.

- Y, por otra, el aspecto *formal*, el cómo se transmite; son las estrategias y mecanismos de socialización que se utilizan padres y madres para regular la conducta y transmitir los contenidos de la socialización (Musitu y Molpereces, 1992) y que se conoce como disciplina familiar.

La familia es un lugar especialmente privilegiado para la transmisión de estos elementos sociales y culturales, transmisión que tiene lugar principalmente durante la infancia y la adolescencia. Kuczynski y Grusec (1997) expresan esta idea diciendo que “los padres son las personas que se encuentran, potencialmente, en la mejor posición para proporcionar una socialización adecuada a sus hijos” ya que, desde el momento del nacimiento y durante muchos años, los padres alimentan, dan cariño, protegen, cuidan y juegan con sus hijos, actividades éstas que sientan las bases para una fuerte unión entre ellos (Collins, Gleason y Sesma, 1997). Además, los padres desempeñan un papel de importancia primordial en el proceso de socialización porque tienen más oportunidades que ninguna otra figura de controlar y entender la conducta de sus hijos (Patterson,

1997). Ahora bien, es importante señalar que la socialización no se trata de una vía de sentido único, sino que es un proceso bidireccional que va de padres a hijos y de hijos a padres. Esto quiere decir que los hijos no tienen un papel pasivo en la socialización, sino que cada miembro de la familia puede influir en el otro, en su conducta, actitudes, sentimientos y valores.

Estos aspectos de la socialización familiar no son universales porque están muy relacionados con el contexto cultural en el que se encuentra integrado el individuo (Musitu, 2002). Los valores y normas culturales determinan la conducta real de los padres y el modo en que los hijos interpretan los objetivos y la forma de actuar de aquellos, así como la manera en que los adolescentes organizan su propio comportamiento. Estas estrategias y mecanismos presentan una gran variabilidad de unas familias a otras, por lo que para su mejor comprensión, veremos la autoconstrucción del autoconcepto en los hijos y las distintas tipologías de los estilos parentales de socialización, como veremos en los apartados siguientes.

1.2.1.3 Familia y la construcción del autoconcepto en los hijos.

Un aspecto importante de las funciones de la familia es su contribución en la construcción del autoconcepto de sus miembros (Noller y Callan, 1991; Lila, Musitu y Molpeceres, 1994), un constructo al que anteriormente hemos hecho referencia. Las vías para este proceso son las técnicas de socialización que los padres utilizan (Felson y Zielinski, 1989), el tipo de comunicación padres-hijos (Lila y Musitu, 1993), la educación afectiva (Bach y Darder, 2002) y el clima familiar (Noller y Callan, 1991).

Desde la perspectiva del interaccionismo simbólico es desde donde quizás se puede entender mejor la influencia de la familia en el desarrollo del autoconcepto de los adolescentes, ya que autores como Cooley y Mead sitúan el origen del autoconcepto en la interacción con las personas significativas. Pero no todas las personas cercanas al sujeto son igualmente relevantes para la configuración de su autoconcepto, sino sólo aquellas que son significativas para él, es decir, “los otros significativos” (Musitu et al., 2001). Nos estamos refiriendo a personas cuya opinión es importante para el adolescente.

En este sentido, los padres o los primeros cuidadores del niño son habitualmente las personas más significativas. En función del modo en que se relacionan con nosotros,

de cómo nos tratan y de su respuesta ante nuestras acciones, vamos elaborando nuestro autoconcepto. Para Cooley (1902), existen tres momentos fundamentales en el desarrollo del concepto de sí mismo: 1) imaginación de lo que mi apariencia representa para los demás; 2) imaginación del juicio valorativo que los demás hacen de mi apariencia —positiva o negativa—, y 3) algún sentimiento resultante de sí mismo —orgullo y satisfacción personal si uno imagina que el juicio de los demás es positivo, o humillación y temor si uno imagina que ha sido juzgado de forma negativa—. Por ello, la formación del autoconcepto se produce a partir de las respuestas de los demás, no de la verdadera respuesta, sino de la que la persona imagina. Esta imaginación será real para el individuo con todas sus consecuencias, independientemente de que lo sea o no.

Bach y Darder (2002) consideran que la manera en que nos comportamos y relacionamos con los demás depende, en gran medida, de la imagen que tenemos de nosotros mismos —autoconcepto— y del valor que nos otorgamos— autoestima—. Tanto una como otra van a depender del impacto emocional de los mensajes que nos han ido llegando del entorno, sobre todo de la familia en las primeras etapas de la vida. Por este motivo, estos autores destacan que el contexto familiar es la primera escuela para el aprendizaje de las emociones. “El regazo del autoconcepto y la autoestima es la vida familiar. Son las primeras experiencias emocionales que tenemos en el seno de la familia las que marcarán nuestra afectividad”

El apoyo emocional proporcionado por los padres resulta esencial en el desarrollo de la autoestima de sus hijos, ya que los progenitores ofrecen apoyo emocional, asistencia instrumental y comparten expectativas sociales en el sentido de orientar a sus hijos sobre qué conductas son apropiadas y adecuadas socialmente y cuáles no (Mitchel y Trickett, 1980; Machargo, 1994). De hecho, Harter (1999) considera que el apoyo parental, particularmente en la forma de aceptación y aprobación, está asociado con una alta autoestima. El apoyo familiar permite reducir el impacto del contexto ambiental y enfrentarse a situaciones difíciles y estresantes. Por el contrario, la falta de apoyo familiar e incluso la percepción de rechazo, supone un grave deterioro a la autoestima del niño (Bach y Darder, 2002). Concretamente, en un hogar donde lo que predomina es la baja cohesión familiar y el conflicto frecuente entre los padres, o entre ellos mismos y sus progenitores, las consecuencias son una menor autoestima unida a sentimientos de soledad, ansiedad social y evitación social en los hijos adolescentes (Jhonson, Mahoney y Molly, 2001; Musitu et al., 2001).

Debemos pensar pues, en la decisiva importancia de un clima familiar positivo como prevención de una baja autoestima y la posible aparición de conductas desajustadas en los adolescentes. Cuando se habla aquí de autoestima, no pretendemos centrarnos únicamente en este factor de un modo global, sino que también se tienen en cuenta componentes o dominios específicos del autoconcepto, como es la autoevaluación de la competencia en los ámbitos cognitivo, físico y social (Dekovic y Meeus, 1997). La calidad del tipo de apego es un factor que tiene un papel determinante en el futuro desarrollo del niño, ya que según sea seguro o inseguro, nos podemos encontrar en un futuro con un adulto que muestre en su conducta reminiscencias de esta etapa. Sin embargo, cuando más se nota la influencia del apego es en los primeros años de la vida de un niño (Ainsworth, 1979). Pero el efecto del tipo de apego o vínculo emocional también se ha constatado en el preadolescente y adolescente en su autoconfianza, en su capacidad para establecer y mantener relaciones con otros adolescentes y en la importancia y grado de influencia que confiere al grupo de iguales (Del Amo, Criado del Pozo y Martín, 1998).

Respecto a la cuestión de las prácticas de socialización familiar, diversos autores (Gutiérrez y Musitu, 1984; Machargo, 1994) constataron la importancia que la interacción padres-hijos basada en el apoyo —que se caracteriza por la afectividad, el razonamiento y las recompensas materiales— tiene en la expresión de la autoestima del hijo, ya que este tipo de disciplina es la que más la potencia. Por el contrario, el estilo educativo caracterizado por la indiferencia y la negligencia, es el menos favorable para un desarrollo adecuado de la autoestima. El factor castigo/coerción presenta dos correlaciones negativas significativas: una con el autoconcepto familiar y otra con el autoconcepto negativo.

Autores como Coopersmith (1967) y Nelson (1984) sostienen, siguiendo la misma línea argumentativa, que la conducta paterna es uno de los antecedentes más significativos de una elevada autoestima. Más concretamente, el establecimiento de unos límites en el comportamiento definidos claramente e impuestos de forma consistente, parece asociarse con una elevada autoestima de los hijos. Tal y como señalan Musitu, Román y Gracia (1988), los padres de hijos con elevados niveles de autoestima no sólo muestran actitudes de aceptación plena hacia sus hijos sino que, además, permiten cierta flexibilidad dentro de los límites establecidos.

Igualmente, Musitu, Román y Gracia (1988) han observado que el apoyo familiar correlaciona de forma positiva y significativa con el autoconcepto social, académico, familiar y físico. Todos los factores de socialización restantes —castigo, sobreprotección y reprobación— presentan una correlación negativa con el autoconcepto familiar. Estos resultados parecen indicar que el apoyo es la variable que más se relaciona con el autoconcepto y que es una técnica disciplinar que se asocia con la construcción de una autopercepción positiva en numerosos ámbitos psicosociales del adolescente y de otros períodos evolutivos (Gecas y Schwalbe, 1986; Demo, Small y Savin, 1987; Musitu, Román y Gracia, 1988; Noller y Callan, 1991; Harter, 1999).

Por otra parte, Nelson y Zielinsky (1989) diferenciaron seis tipos de conductas englobadas dentro del concepto apoyo parental: la frecuencia de alabanza; la frecuencia de crítica; la frecuencia de castigo; la frecuencia de manifestaciones físicas de cariño; la percepción de si pueden comunicarse con sus padres y; la percepción de ser favorecido o desfavorecido en relación con los hermanos. De todos ellos, sólo la frecuencia de castigo no parece correlacionada con la autoestima del hijo, probablemente porque éste se relacione más con el control parental.

La comunicación padres-hijos es otro de los medios que posibilita la conformación del autoconcepto. En esta línea, Musitu y colaboradores (1992) han comprobado que los hijos de familias con una comunicación elevada tenían un autoconcepto significativamente más positivo en las facetas de interacción familiar, labilidad emocional, interacción con iguales, logro académico e interacción escolar, en comparación con aquellos cuyas familias presentan una baja comunicación. Es decir, a mayor grado de comunicación se observa una autopercepción significativamente más positiva en cada uno de los factores del autoconcepto. Esta asociación positiva entre la comunicación y el autoconcepto confirma el importante papel mediador que tiene la comunicación en las relaciones familiares. En este sentido, la presencia de un diálogo positivo entre padres e hijos no sólo constituye un recurso adicional del sistema familiar, sino que es uno de los rasgos distintivos de la familia ajustada (Musitu et al., 2001; Coleman y Hendry, 2003; Nardone, Giannotti y Rocchi, 2003).

1.2.1.4 Estilos y prácticas parentales en las relaciones padres-hijos.

Para comprender con profundidad el proceso de socialización familiar al que acabamos de hacer referencia, Darling y Steinberg (1993) sugieren que es crucial establecer una distinción entre los objetivos de socialización, las prácticas utilizadas por los padres para ayudar a sus hijos a alcanzar esos objetivos y el estilo parental de los padres. Así, el *estilo parental* se puede definir, según estos autores, como una constelación de actitudes hacia el hijo que, consideradas conjuntamente, crean un “clima emocional” en el que se expresan las conductas de los padres. Estas conductas incluyen aquellas dirigidas a alcanzar un objetivo de socialización -las *prácticas parentales*-, así como conductas que no se encuentran dirigidas a la consecución del objetivo de socialización, tales como gestos, el tono de voz, el lenguaje corporal y la expresión espontánea de emociones. Por otra parte, los *objetivos de la socialización* incluyen la adquisición de habilidades y conductas específicas del hijo (habilidades sociales, habilidades académicas, etc.), así como el desarrollo de cualidades más globales (curiosidad, independencia, pensamiento crítico, etc.). Lógicamente, estos aspectos de la socialización familiar no son universales, sino que se encuentran íntimamente relacionados con el contexto cultural en el que se integra la familia. Los valores y normas culturales determinan la conducta de los padres y el modo en que los hijos interpretan esta conducta y organizan la suya propia.

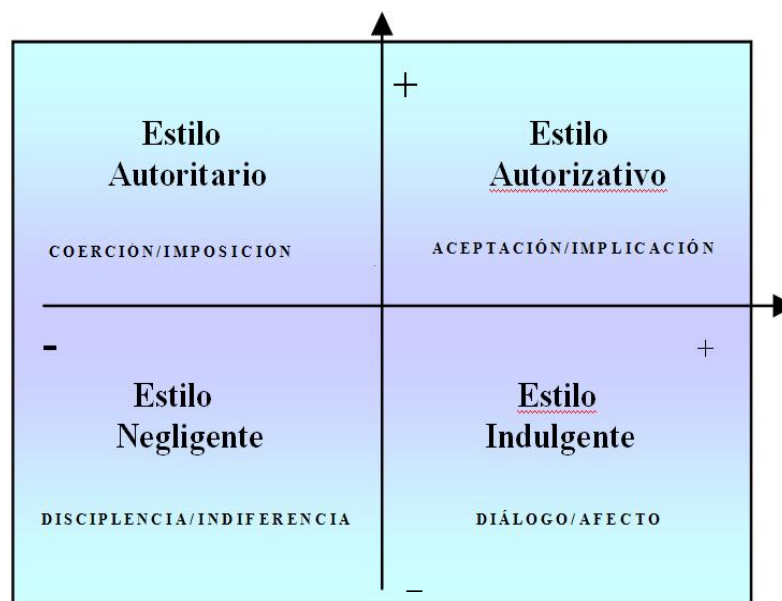
La mayoría de las investigaciones acerca de los estilos parentales destacan dos dimensiones o factores básicos que explican la mayor parte de la variabilidad de la conducta disciplinar, y aunque cada autor utiliza distintos términos, la similitud de las dimensiones propuestas es notable, pudiendo unificarse en los términos *apoyo parental* (afecto y cariño *versus* hostilidad) y *control parental* (permisividad *versus* rigidez). En función de estos dos factores, se han descrito distintas tipologías de estilos disciplinares para, a partir de ellas, poder analizar los antecedentes y consecuentes de las diversas formas de socialización en los hijos (Baumrind, D. 1971, 1978, 1991, 1996, 1997; Molpeceres et al., 1994; Maccoby y Martin, 1983).

Musitu y García (2001) han propuesto una nueva tipología de estilos de socialización parental que pretende incorporar las aportaciones de los estudios anteriores. Esta tipología se establece a partir de las siguientes dos dimensiones: *implicación/aceptación* y *coerción/imposición*. Los padres con altos niveles de

implicación/aceptación muestran afecto y cariño a su hijo cuando se comporta adecuadamente y, en caso de que su conducta no sea la correcta, tratan de dialogar y razonar con él acerca de lo poco adecuado de su comportamiento. Por el contrario, los padres con bajos niveles de implicación/aceptación suelen mostrar indiferencia ante las conductas adecuadas de sus hijos y, cuando la conducta de éstos es inadecuada, no razonan con ellos ni les expresan sus opiniones o juicios; estos padres se muestran, por tanto, muy poco implicados con el comportamiento de sus hijos, tanto si éste es correcto como si no lo es.

Por otra parte, es probable que algunos de estos padres poco implicados utilicen técnicas coercitivas con sus hijos cuando éstos se comportan de modo incorrecto. De hecho, la segunda dimensión considerada, coerción/imposición, es independiente del grado de implicación de los padres. Esto es, un padre puede mostrar implicación y aceptación hacia su hijo y, al mismo tiempo, ser coercitivo o no con él. De este modo, los padres con altos niveles de coerción/imposición, cuando el hijo no se comporta como ellos desean, tratan de coaccionarle para que no vuelva a realizar esa conducta, independientemente de que razonen o no con él. La coacción puede ser física, verbal o puede consistir en privarle de alguna cosa de la que normalmente disponga. A partir de estas dos dimensiones, implicación/aceptación y coerción/imposición, Musitu y García desarrollan el siguiente modelo bidimensional que da lugar a cuatro estilos parentales.

Gráfico 2: Modelo bidimensional de socialización



Fuente: Musitu y García (2001).

Los rasgos esenciales de estos cuatro estilos de socialización son los siguientes:

- 1) El *estilo autorizativo* se caracteriza por una alta aceptación/implicación y una alta coerción/imposición. Los padres que utilizan mayoritariamente este estilo suelen mostrar agrado a sus hijos cuando se comportan adecuadamente, son buenos comunicadores y fomentan el diálogo, respetan a sus hijos y los escuchan. Por otra parte, cuando el hijo se comporta de forma incorrecta, estos padres combinan la utilización del diálogo y el razonamiento con la coerción y el control.
- 2) El *estilo autoritario* se caracteriza por la baja implicación/aceptación del hijo y el alto nivel de coerción/imposición. Estos padres son muy exigentes con sus hijos y, al mismo tiempo, muy poco atentos a sus necesidades y deseos. La comunicación es mínima, unilateral de padres a hijos y suele expresarse en términos de demandas. Los padres autoritarios valoran la obediencia e intentan modelar, controlar y evaluar la conducta y actitudes del hijo. Además, son generalmente indiferentes a las demandas de los hijos de apoyo y atención.
- 3) El *estilo indulgente* se caracteriza por su alta aceptación/implicación y su bajo grado de coerción/imposición. Estos padres son tan comunicativos con sus hijos como los padres autorizativos, pero cuando el hijo se comporta de manera incorrecta no suelen utilizar la coerción y la imposición, sino que únicamente utilizan el diálogo y el razonamiento como instrumentos para establecer los límites a la conducta de sus hijos.
- 4) El *estilo negligente* se caracteriza por una baja aceptación/implicación y un bajo nivel de coerción/imposición de normas. Se trata, por tanto, de un estilo donde prima la escasez tanto de afecto como de límites. Los padres negligentes otorgan demasiada independencia a sus hijos, tanto en los aspectos materiales como en los afectivos. Cuando los hijos se comportan de modo adecuado se mantienen indiferentes, y cuando transgreden las normas no dialogan con ellos ni tampoco restringen su conducta mediante la coerción y la imposición. Estos padres apenas supervisan la conducta de

sus hijos, no interactúan ni dialogan con ellos, son poco afectivos y están poco implicados en su educación.

Es importante señalar que todas las familias y todos los padres y madres comparten algún rasgo de los estilos parentales descritos aunque, por supuesto, pueden producirse desplazamientos de un estilo a otro en una misma familia en función de las circunstancias, las necesidades, el estado de ánimo paterno y el momento evolutivo del hijo. No obstante, haciendo la salvedad de que puede haber variaciones, de que toda tipología es una simplificación y de que las familias “prototipo” o los “tipos puros” no existen, es cierto que si observamos las regularidades existentes en las conductas y normas de cada familia, sí podemos situarlas más próximas a un estilo que a otro. Además, se ha encontrado consistencia y coherencia de los estilos parentales a lo largo del tiempo (Molpeceres, 1991; Musitu y Lila, 1993, De Sousa e Santos, 2010).

Por último, merece la pena destacar que, a pesar de las distintas denominaciones de los estilos parentales, todas las dimensiones y tipologías existentes en la literatura científica tienen mucho en común unas con otras, lo que nos hace pensar que las dimensiones disciplinares podrían tener una considerable generalidad transcultural (Blatny et al., 2005; Musitu, Román y Gracia, 1988; Musitu, Lila y Cava, 2001).

Recientemente se ha señalado que en las parejas españolas no suele haber estilos parentales contradictorios, sino que muestran un elevado grado de concordancia en sus actuaciones disciplinares (Miranda, 2004). Llegados a este punto, la pregunta sería, ¿predomina en España algún estilo de socialización parental sobre otro/s? Los datos del estudio llevado a cabo por Pichardo (1999) muestran que el grado de ‘democratización’ de las relaciones entre padres e hijos en nuestro país es bastante elevado; más específicamente, Pichardo encontró que el estilo democrático o autorizativo es el más extendido entre las familias españolas -aproximadamente un 53% de las familias-. Por otro lado, aunque el estilo democrático es el dominante en la sociedad española, parece ser que existe una tendencia creciente hacia la adopción de estilos más permisivos -aproximadamente el 32% de las familias españolas adoptan este estilo de socialización-. Por último, aproximadamente el 9% de los padres y madres españoles se decantan por el estilo autoritario y el 4% pueden ser considerados como negligentes.

Una de las funciones más importantes de la familia, que ayuda a conseguir el bienestar de sus miembros, es el proceso de socialización. Para Darling y Steinberg

(1993) y Musitu, Estévez y Jiménez (2010) es importante diferenciar entre una serie de aspectos: los objetivos a los que va dirigida la socialización, las prácticas que utilizan los padres para que sus hijos alcancen esos objetivos y el estilo parental o clima emocional en el que se produce la socialización.

Los objetivos de la socialización contemplan tanto la adquisición de habilidades y conductas específicas del hijo, como las habilidades sociales o las relacionadas con el aprendizaje, además del desarrollo de cualidades más globales como la curiosidad, el pensamiento crítico o la independencia. El estilo parental lo definen estos autores como una constelación de actitudes hacia el hijo que consideradas conjuntamente, crean un “clima emocional” en el que se expresan las conductas de los padres. Estas conductas incluyen tanto las que están dirigidas a la consecución de un objetivo de socialización como aquellas que no están dirigidas a conseguirlo como pueden ser los gestos, el tono de voz, el lenguaje corporal o la expresión espontánea de emociones. Como ya hemos señalado, estos aspectos de la socialización familiar no son universales sino que se encuentran íntimamente relacionados con el contexto cultural en que se encuentra la familia; así, los valores y normas culturales determinan la conducta de los padres y el modo en que los hijos interpretan esta conducta y organizan la suya propia.

Son numerosos los trabajos que se han centrado en estudiar la asociación entre un determinado estilo parental y las consecuencias derivadas o el efecto producido en el ajuste psicosocial del hijo. En los estudios clásicos llevados a cabo por Baumrind (1971, 1977, 1978), se concluye que hay ciertas características en los hijos que correlacionan con los tres tipos de estilo parental que la autora propone. Así, a los progenitores autoritarios les correspondería tener unos hijos conflictivos, irritables, descontentos y desconfiados; a los permisivos unos hijos impulsivos y agresivos; y a los democráticos unos hijos enérgicos, amistosos, con gran confianza en sí mismos, alta autoestima y gran capacidad de autocontrol. En definitiva, la idea que se desprende de los estudios de Baumrind es que tanto el autoritarismo total como la permisividad total producen efectos no deseables y que, además, estos efectos negativos se incrementan cuando existe distancia y frialdad en las relaciones afectivas entre padres e hijos.

Jiménez y Estévez (2012), hacen referencia a investigaciones posteriores que han confirmado la asociación entre cada estilo parental de socialización y un patrón específico de comportamiento en los hijos (Darling y Steinberg, 1993; Pettit, Bates y

Dodge, 1997). En líneas generales, la investigación ha mostrado que el estilo autorizativo se encuentra más relacionado que el resto de estilos de socialización con el ajuste psicológico y conductual de los hijos, la competencia y madurez psicosocial, la elevada autoestima, el éxito académico, la capacidad empática, el altruismo y el bienestar emocional (Beyers y Goossens, 1999; Steinberg, Mounts, Lamborn y Dornbusch, 1991). Estudios más recientes, concluyen también que los hijos de padres autorizativos tienden a ser los más seguros, autocontrolados, asertivos, exploratorios y felices (Papalia, Wendkos y Duskin, 2007), son persistentes en las tareas que emprenden, poseen gran madurez y asumen las reglas y valores voluntariamente porque las han interiorizado correctamente (González-Pienda, 2007).

En líneas generales, la investigación en torno a las distintas consecuencias de los estilos parentales en los hijos, ha mostrado que el estilo autorizativo se encuentra más relacionado que el resto de estilos de socialización con el ajuste psicológico y conductual de los hijos, la competencia y madurez psicosocial, la elevada autoestima, el éxito académico, la capacidad empática, el altruismo y el bienestar emocional (Beyers y Goossens, 1999; Casas, 2004; Steinberg, Mounts, Lamborn y Dornbusch, 1991). De hecho, autores como Steinberg (1990) sostienen, incluso, que cuando faltan uno o más de los componentes del estilo autorizativo, comienzan a hacerse evidentes algunas consecuencias adversas en los hijos.

Paralelamente, se ha comprobado que los adolescentes procedentes de hogares autoritarios presentan problemas de autoestima y de interiorización de las normas sociales. En general, se caracterizan por la baja competencia interpersonal, la utilización de estrategias poco adecuadas para hacer frente a los conflictos, los malos resultados académicos y problemas de integración escolar (Casas, 2004). Gerard y Buehler (1999) sostienen, además, que la disciplina excesivamente rígida de los padres es uno de los factores familiares de riesgo más estrechamente relacionados con los problemas de conducta. En este sentido, en algunos estudios se ha constatado que la utilización excesiva del castigo físico en detrimento de prácticas más democráticas, aumenta la probabilidad de que el adolescente se implique en comportamientos de carácter delictivo (Loeber et al., 2000).

Los adolescentes de hogares negligentes son, por lo general, los menos competentes socialmente y los que presentan más problemas de comportamiento y

agresividad. Así, se ha constatado que las experiencias infantiles de negligencia y maltrato (físico y/o emocional) pueden desencadenar posteriormente un comportamiento antisocial y/o delincuente (Garrido, 1997; Kazdin y Bucla-Casal, 1994). Otras consecuencias de este estilo parental son los problemas de ansiedad y depresión, la baja autoestima y la falta de empatía de estos adolescentes (Eckenrode, Powers y Garbarino, 1999; Margolin y Gordis, 2000). Además, cuando el adolescente ha sido víctima de violencia física en la familia, no sólo es más probable que sea violento con su pareja, sino que también adopte la agresividad como estilo comportamental (Chermack y Walton, 1999). Si bien es cierto que muchos niños que fueron objeto de abusos no se convierten en delincuentes, también lo es que una considerable proporción de delincuentes, especialmente los más violentos, han sido gravemente maltratados en su infancia y adolescencia (Garrido y López, 1995).

Finalmente, los resultados sobre el efecto del estilo parental permisivo en el ajuste adolescente son los más controvertidos. Algunos investigadores señalan que los adolescentes de hogares permisivos no parecen haber interiorizado adecuadamente las normas y reglas sociales, presentan más problemas de control de impulsos, baja tolerancia a la frustración, dificultades escolares y un mayor consumo de sustancias (Miranda, 2004; Oliva y Parra, 2004). Otros, sin embargo, sostienen que estos adolescentes muestran una elevada autoestima y autoconfianza (Lamborn, Mounts, Steinberg y Dornbusch, 1991; Musitu y Cava, 2001), así como un ajuste psicológico y social tan bueno como aquellos procedentes de hogares autoritativos (Musitu y García, 2004; Pichardo, 1999; Wolfradt, Hempel y Miles, 2003).

Acerca de las consecuencias del estilo permisivo en adolescentes españoles, queremos destacar dos estudios recientes. En el trabajo llevado a cabo por Pichardo (1999) se comprobó que tanto los padres autoritativos como los permisivos favorecían el adecuado desarrollo de habilidades sociales en sus hijos, de modo que éstos eran capaces de establecer y mantener relaciones interpersonales de calidad y mostraban una buena adaptación familiar, social y emocional, lo que les distinguía claramente de los adolescentes cuyos padres eran autoritarios o negligentes. Por otro lado, en la investigación de Musitu y García (2004) se concluyó que los adolescentes que perciben a sus padres como permisivos/indulgentes presentan un autoconcepto familiar, social, académico, físico y moral más elevado que aquellos adolescentes que viven en hogares

autoritarios o negligentes; además, en ningún caso los hijos de padres autorizativos presentaron un mejor ajuste que los hijos de padres permisivos/indulgentes, sino más bien intermedio entre éstos y los autoritarios y negligentes. En la siguiente tabla se recogen los principales resultados obtenidos en tres investigaciones desarrolladas en España en los últimos años sobre la influencia del estilo parental en el ajuste adolescente.

Tabla 6: Consecuencias de los distintos estilos parentales en el ajuste adolescente

<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Estilo autorizativo o democrático:</i> estos padres mantienen un talante responsivo a las demandas de sus hijos pero, al mismo tiempo, esperan que sus hijos respondan a sus exigencias; así, por un lado, los padres muestran apoyo, respeto y estimulan la autonomía y la comunicación familiar y, por otro, establecen normas y límites claros. Son padres que quieren orientar a sus hijos y para ello hacen uso de ciertas restricciones, pero también respetan las decisiones, intereses y opiniones de estos. Son cariñosos, receptivos, explican las razones de su postura, pero también exigen un buen comportamiento y mantienen las normas con firmeza. ▪ <i>Estilo permisivo:</i> estos padres son razonablemente responsivos a las demandas de sus hijos, pero evitan regular la conducta de estos, permitiendo que sean los propios hijos quienes supervisen sus conductas y elecciones en la medida de lo posible. Estos padres imponen pocas reglas, son poco exigentes y evitan la utilización del castigo; tienden a ser tolerantes hacia un amplio rango de conductas y conceden gran libertad de acción; suelen ser, además, padres muy sensibles y cariñosos. ▪ <i>Estilo autoritario:</i> la conducta de los padres se caracteriza por la utilización del poder y control unilateral y el establecimiento de normas rígidas. Enfatizan la obediencia a las reglas y el respeto a la autoridad, y no permiten a sus hijos hacer demandas ni participar en la toma de decisiones familiares. Proporcionan poco afecto y apoyo y es más probable que utilicen el castigo físico. ▪ <i>Estilo negligente o indiferente:</i> los padres que presentan este estilo educativo tienden a limitar el tiempo que invierten en las tareas parentales y se centran exclusivamente en sus propios intereses y problemas; proporcionan poco apoyo y afecto y establecen escasos límites de conducta a sus hijos.
--

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Estévez y Jiménez (2012)

En general, tal y como Musitu y Cava (2001) apuntan, parece ser que los estilos parentales orientados hacia el afecto y la implicación de los padres son más eficaces que los estilos orientados hacia la coerción para conseguir, por ejemplo, que los adolescentes interioricen un sentimiento de responsabilidad de sus propios actos. Asimismo, la utilización del razonamiento conduce a una mayor interiorización de las

normas sociales que la mera imposición. No obstante, debemos señalar que el efecto de la coerción y la imposición en los hijos presentan importantes diferencias culturales, ya que en algunas culturas ciertas conductas paternas se interpretan como una clara intromisión y coerción, pero en otras se perciben como un componente más de la preocupación y responsabilidad de los padres por los hijos. Por ello, el efecto de la imposición, el castigo y el control en el ajuste del hijo dependerá fundamentalmente de la interpretación que éste haga de las conductas paternas y, sobre todo, de si los padres muestran aceptación e implicación hacia él. Y es que, la aceptación y la implicación, según los resultados de la literatura científica existente hasta el momento, parecen ser la clave fundamental de las buenas relaciones entre padres e hijos.

1.2.1.5 Comunicación y Conflictos en el funcionamiento familiar.

El tiempo de convivencia e intercambio personal dentro de la familia se ha reducido en extremo por exigencias laborales y por el ritmo de vida. Los padres han perdido gran parte de significación e influencia sobre los hijos, sencillamente porque la calle, la televisión, las exigencias del consumo, internet, los móviles y el ocio han ido invadiendo el terreno, con tal saturación de vivencias y criterios ajenos, que casi han dejado fuera el sentido de la familia. El tema más recurrente entre padres y educadores es el de cuándo y cómo poner límites; pero desdichadamente se suele tener una noción de límite muy negativa, asociada a la idea de prohibición y castigo. Entre adultos esa asociación tal vez funcione, pero en los más jóvenes suscita rebeldía o al menos resistencia. Debíamos caer en la cuenta de que lo que más limita en la vida son las relaciones positivas: nadie es capaz de condicionar más a un muchacho que su novia, son nuestros mejores amigos quienes mejor nos someten a su modo de vida, y no hay nada que nos ate más a un código de costumbres que el cariño que nos dan. El amor, que no el ordeno y mando, es quien mejor nos entiende y contiene (Martínez, 2010).

Desde ésta óptica en el periodo adolescente, las relaciones entre padres e hijos tienden a percibirse como distantes y complejas. Los hijos demandan una autonomía y una independencia que los padres no siempre están dispuestos a conceder. Por otra parte y como hemos venido constatando, la familia es uno de los entornos más relevantes en el desarrollo del individuo. De hecho, como señala Elzo (2004), la prioridad valorativa más importante para los jóvenes españoles es, precisamente, tener unas buenas

relaciones familiares. En la familia no sólo nacemos y crecemos, también se transmiten modos de ser y estar en el mundo, hasta el punto, que el sistema familiar es la primera (y más inmediata) instancia socializadora en nuestro transcurso vital (Musitu, et al, 2009).

Paralelamente, los padres exigen a los hijos unas responsabilidades y unos deberes que no siempre están dispuestos a asumir. A pesar de estas fuentes de conflicto, pequeñas o grandes desavenencias, los adolescentes españoles suelen estar satisfechos con sus relaciones familiares y consideran la familia como una fuente de apoyo, la más importante para casi un ochenta por ciento de jóvenes y adolescentes. En la explicación de la conducta delictiva y violenta, la interacción entre padres e hijos resulta la variable predictora más importante. En la siguiente tabla recogemos los aspectos familiares más relacionados con la conducta delictiva y violenta (Estévez, Jiménez y Musitu, 2007).

Tabla 7: Variables familiares relacionadas con la conducta delictiva y violenta

Carencia de afecto, apoyo e implicación de los padres.
Permisividad y tolerancia de la conducta agresiva del hijo.
Disciplina inconsistente, inefectiva y demasiado laxa o demasiado severa.
Estilo parental autoritario y uso excesivo del castigo.
Problemas de comunicación familiar.
Conflictos frecuentes entre cónyuges.
Utilización de la violencia en el hogar para resolver los conflictos familiares.
Problemas psicológicos y conductuales en los padres.
Rechazo parental y hostilidad hacia el hijo.
Falta de control o control inconsistente de la conducta de los hijos.
Interacciones agresivas entre los hermanos.

Elaboración propia a partir de los datos de Estévez, Jiménez y Musitu (2007).

En este sentido, encontramos que un clima familiar positivo caracterizado por la cohesión afectiva entre padres e hijos, el apoyo, la confianza e intimidad entre ellos y la comunicación familiar abierta y empática, favorece el ajuste de los hijos y se asocia con una baja participación en actos delictivos y violentos. Mientras que cuando el clima familiar es percibido por el adolescente como negativo, la vinculación familiar es escasa y la interacción familiar es pobre, constituye uno de los factores de riesgo más estrechamente relacionados con los problemas de conducta en niños y adolescentes (Estévez, Murgui, Moreno y Musitu, 2007; Musitu, Estévez y Emler, 2007; Martínez, Murgui, Musitu y Monreal, 2009).

El conflicto familiar, pero sobre todo cómo se resuelven los conflictos familiares, nos aporta una valiosa información sobre la probabilidad de que los adolescentes participen en actos delictivos y violentos. La utilización de estrategias disfuncionales para su resolución, especialmente la ruptura de la relación, el abandono del hogar y la violencia, favorecen que los hijos expresen conductas violentas con sus compañeros, mientras que la utilización de estrategias de resolución de conflictos familiares como el diálogo se relacionan con una baja implicación del hijo adolescente en conductas delictivas y violentas (Martínez, Musitu, Murgui y Amador, 2009; Musitu, Martínez y Murgui, 2006). Esta pauta parece evidenciar que en la socialización familiar los padres enseñan a sus hijos a solventar los conflictos que surgen cotidianamente de un modo formal, por ejemplo, cuando los padres dicen a los hijos qué deben hacer para solucionar una disputa, así como (y sobre todo) de modo informal, los hijos observan cómo sus padres resuelven los conflictos y reproducen estas estrategias en sus dificultades cotidianas.

En estrecha relación con los conflictos familiares, la comunicación en la familia también ejerce un poderoso efecto en la participación de los adolescentes en actos delictivos y violentos. Los adolescentes que podríamos calificar de violentos suelen informar de un ambiente familiar negativo, caracterizado por una falta de comunicación o por la presencia de una comunicación negativa cargada de problemas. Contrariamente, la comunicación abierta y fluida, donde el intercambio de puntos de vista entre padres e hijos se realiza de forma clara y empática, con respeto y afecto, tiene un efecto protector, esto es, disminuye la probabilidad de participación en conductas de tipo delictivo y violento (Musitu, et al, 2009).

Además, cabe destacar que una comunicación positiva contribuye en gran medida a que el adolescente se sienta apoyado por sus padres, lo que constituye un importante recurso familiar, hasta el punto que una buena comunicación entre madre e hijo suele ir asociada con un alto apoyo de la madre y del padre, lo cual constituye una importante barrera frente al desarrollo de conductas de riesgo. Las relaciones familiares son una importante fuente de apoyo durante toda la vida y también en la adolescencia, cuando las relaciones extrafamiliares van creciendo en importancia. De modo que los adolescentes que se sienten apoyados por sus padres tienen menos problemas conductuales, y también menos ansiedad o depresión (Cava, Musitu y Murgui, 2006; Martínez et al., 2008; Martínez et al., 2009).

Por tanto, el apoyo parental, la comunicación familiar, en definitiva, las relaciones familiares positivas, funcionan como un colchón que amortigua los contratiempos y las vicisitudes que los adolescentes puedan tener en esta etapa y parece protegerlos de la presión de iguales, y sobre todo de iguales con graves problemas de ajuste. Los padres atentos, comprensivos y que ofrecen apoyo a sus hijos, les ayudan a desarrollar habilidades sociales adecuadas para resistir la presión del grupo de iguales y evitar la elección de amigos con problemas de conducta (Vitaro, Brendgen y Tremblay, 2000; Varela, Martínez, Moreno y Musitu, 2011).

Como hemos visto a lo largo de este apartado la vigencia de la familia está demostrada, la supervivencia y la capacidad de adaptación también, lo que cambian son las formas familiares y como consecuencia de ello y por ello, las relaciones internas. Hoy las familias tienen que hacer frente a los retos y desafíos que se presentan con cierta frecuencia en los hogares contemporáneos debido a las separaciones conyugales o el proceso del divorcio, afrontar los retos familiares como único adulto en una familia monoparental con hijos, adaptarse a un nuevo sistema de relaciones con los hijos de la pareja que se incorporan a la familia reconstituida, superar dificultades financieras que enturbian de estrés el ambiente familiar, afrontar la inestabilidad laboral presente en numerosas sociedades actuales, desempeñar varios trabajos mal remunerados para intentar garantizar las necesidades básicas de los integrantes de la familia, o fomentar nuevas estrategias educativas y propuestas de ocio que se integren en la era tecnológica actual. (Jiménez y Estévez, 2012).

Las familias contemporáneas son sistemas especialmente sensibles a las exigencias de cambio de una sociedad como la nuestra, caracterizada por la rapidez de los cambios y los valores de inmediatez en la satisfacción de necesidades. Estas familias se encuentran por tanto con la clásica tarea de buscar el equilibrio entre desarrollar habilidades de adaptabilidad a dichos cambios y, al mismo tiempo, mantener la cohesión entre sus miembros, pero en un contexto complejo y cambiante en el que el equilibrio alcanzado tiene muchas probabilidades de ser continuamente puesto a prueba.

1.2.2 La escuela

En este apartado se ofrecerá una visión de la escuela como contexto de socialización teniendo en cuenta la relevancia de este ámbito en la adolescencia. En primer lugar se va a analizar la escuela como una institución que prepara al adolescente para la vida en la sociedad, de modo que constituye un contexto de socialización de gran trascendencia para el individuo. Pero además, la escuela es el primer sistema formal en el que participamos todos. Por esta razón, se dedicará la segunda parte al carácter formal de la institución escolar y, también, a la formación de la actitud hacia la autoridad formal representada por el profesorado. En tercer lugar, nos centraremos en la figura del profesor, puesto que es el agente escolar que interactúa directamente con el alumnado. Finalmente, es fundamental dedicar un espacio al análisis de la relación entre familia y escuela, una colaboración beneficiosa y necesaria pero que todavía representa un desafío al que deben enfrentarse las escuelas y las familias en la actualidad.

1.2.2.1 La escuela como contexto socializador

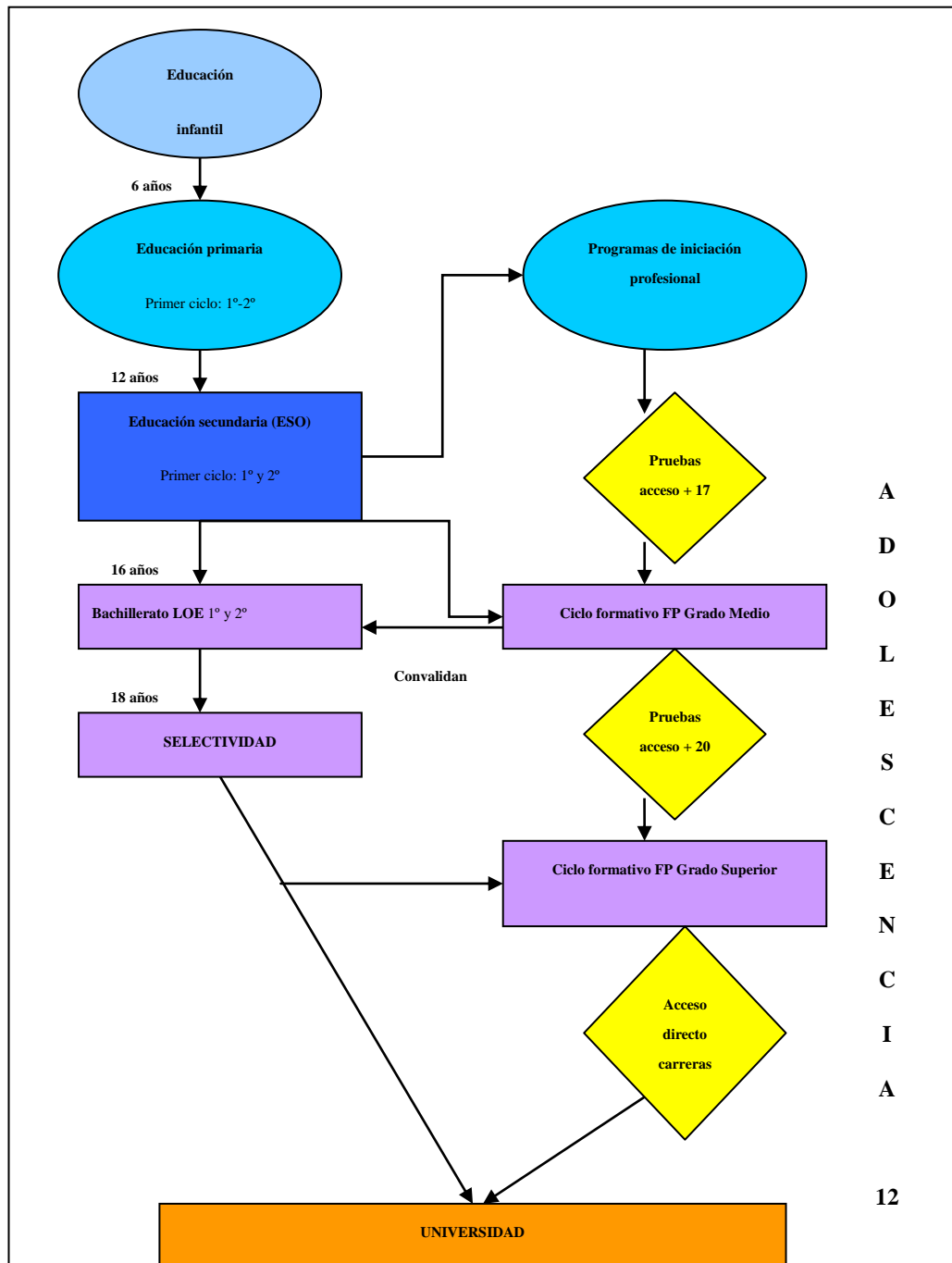
En el transcurso de la infancia y la adolescencia, uno de los ámbitos donde los chicos y chicas pasan mayor tiempo es, sin duda alguna, la escuela. En este contexto, se transmiten aquellos contenidos, valores y actitudes que se consideran esenciales para el desarrollo del individuo, se interactúa con otros adultos y se desarrollan las relaciones de amistad. En la adolescencia, además, cobra mayor relevancia no sólo las relaciones sociales que se establecen en la escuela, sino también la necesidad de una mayor

autonomía y participación en este ambiente. Paralelamente, el sistema educativo también cambia de manera notable en la adolescencia.

En el marco del sistema educativo español, la enseñanza obligatoria se divide en dos tramos: la Educación Primaria, que comprende al alumnado de entre 6 y 12 años y la Educación Secundaria, que comprende a aquéllos con edades entre los 13 y los 16 años. El paso de un tramo educativo a otro tiene lugar cuando el chico o chica alcanza la preadolescencia. En efecto, a los doce años finaliza el ciclo de Enseñanza Primaria y comienza la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO). Este segundo tramo supone una importante transformación en los contenidos curriculares, en el modo en que éstos se imparten y en las expectativas que se tienen del alumnado, al tiempo que, en numerosas ocasiones, hay un cambio de centro de estudios. En la enseñanza secundaria se empiezan a establecer distinciones según las habilidades y necesidades del alumnado quienes, además, deben elegir parte de su currículo en materias optativas. En la formación secundaria, por ejemplo, se prepara a los adolescentes para su entrada en el mundo laboral o para seguir sus estudios en la Universidad, por lo que el currículo está claramente orientado a esa meta.

De este modo, cuando el adolescente tiene dieciséis años (adolescencia media) y finaliza la ESO debe realizar una elección de gran trascendencia para su futuro: debe elegir si se incorpora al mundo laboral o si continúa con su formación académica y, en este caso, qué camino tomar en este proceso formativo (elección vocacional). En el último caso, el adolescente debe elegir entre un Ciclo Formativo de Grado Medio, donde puede obtener una formación técnica orientada al mercado laboral, o puede realizar el Bachillerato, que le orienta fundamentalmente a su ingreso en la Universidad. Finalmente, cuando el adolescente alcanza la adolescencia tardía, se enfrenta de nuevo a una elección vocacional: iniciar sus estudios en la Universidad o en un Ciclo Formativo de Grado Superior, o incorporarse al mercado laboral. Esta breve descripción del sistema educativo español en la adolescencia nos sirve para ilustrar la complejidad de este sistema y las demandas y desafíos a los que el adolescente deberá enfrentarse. Ver Gráfico 3 (Varela, Martínez, Moreno y Musito, 2011).

Gráfico 3: Sistema Educativo Español de Primaria y Secundaria.



Fuente: Grupo Lisis (2008)

La escuela constituye un importante escenario cuya influencia en el desarrollo se lleva a cabo a través de la educación formal, y donde los procesos de enseñanza-aprendizaje ocurren entre un emisor concreto -el profesor- y un receptor específico -el alumno-, en torno a unos determinados contenidos y actividades que conforman el

currículum (Pinto, 1996). Sin embargo, definir la escuela únicamente desde el punto de vista académico sería un reduccionismo. La escuela representa, además, la primera institución formal de la que niños, niñas y adolescentes forman parte, así como el contexto donde las personas aprenden importantes pautas de relación con su grupo de iguales y establecen vínculos de amistad (Fernández Ríos y Rodríguez, 2002; Gracia y Musitu, 2000; Musitu, 2002; Ovejero, 2002; Palacios, 1999). En este sentido, la incorporación de los niños y niñas al sistema educativo no sólo incide en el mantenimiento de unas rutinas (horarios de sueño, de comida, de actividades...), sino también proporciona la influencia de otros adultos y de otros iguales y contribuye a la formación de patrones de interacción que los niños, niñas y adolescentes utilizan en sus relaciones sociales. La educación formal (aquella que tiene lugar en la escuela) tiene como función fundamental la transmisión de habilidades y la creación de procesos de andamiaje a partir de los cuales el sujeto se comporta de un modo competente en ambientes significativos.

En este proceso formativo, la escolarización debe guiar al estudiante en la consecución de cinco metas fundamentales: (a) convertirse en una persona intelectualmente reflexiva, (b) estar preparado/a para el compromiso en el mundo laboral, (c) cumplir con sus deberes de ciudadano/a, (d) formarse como una persona éticamente comprometida y (e) convertirse o seguir siendo una persona física y psicológicamente saludable (Feagans y Bartsch, 1993). Las herramientas que posibilitan el cumplimiento de esta función socializadora son las prácticas educativas. A través de estas prácticas los miembros de una comunidad aprenden un conjunto de conocimientos, habilidades, etc., organizados culturalmente, valorados en un momento histórico determinado (Vila, 1998) y que facilitan la integración de los miembros de la comunidad en los grupos sociales en los que viven (Marín, 2003).

La educación formal es un proceso caracterizado por las interacciones sociales en un medio social más general que tiene, a su vez, una destacada función social (Ovejero, 2003). La función social de la educación pretende satisfacer las necesidades individuales y sociales del ser humano, al tiempo que se afianzan los principales rasgos de la cultura de una sociedad que permiten la continuidad de la misma. En la tabla siguiente quedan recogidas las principales funciones sociales de la educación formal por diversos autores.

Tabla 8: Funciones Sociales de la Educación

FUNCIONES SOCIALES DE LA EDUCACIÓN		
Marín (2003)	1. Función adaptadora de la persona al grupo social (socialización)	Integración de la persona en la sociedad, al tiempo que contribuye a la perpetuación de la sociedad.
	2. Continuadora de la sociedad	Transmisión de la herencia cultural, usos y costumbres que permiten mantener el orden social y conservar la cohesión social.
	3. Promotora de cambios sociales	Estos cambios sociales tienen el fin de propiciar una mejora social.
	4. Capacitadora profesional de las personas	Transmite conocimientos y habilidades que permitan ocupar un puesto en la sociedad.
	5. Función económica	Colabora en el crecimiento productivo de la sociedad.
	6. Función política	- Promueve la participación cívico-social - Permite la perpetuación de las ideologías.
	7. Control social	Regula el comportamiento de los miembros del grupo y de los contenidos que se imparten.
	8. Selección social	- Permite a los sujetos alcanzar las posiciones para las que están más capacitados. - Permite a todo el mundo acceder a unos contenidos básicos. - Impide acceder a posiciones “reservadas” a personas de un determinado nivel económico y social.
	9. Promoción del progreso humano	- Mejora la calidad de las relaciones intergrupales. - Facilita la comunicación en la sociedad.
	10. Medio de asunción de roles	Adquisición de normas, valores y actitudes que determinan maneras concretas de comportarse en el sistema social
Cerezo (1998)	1. Custodia	Mientras los padres trabajan la escuela y los hijos son menores de edad, éstos permanecen en la escuela
	2. Selección del papel social	Proporcionan información sobre los diferentes roles sociales y su deseabilidad.
	3. Doctrinal	Acomodación al sistema social vigente y aceptación de sus valores
	4. Educativa	Desarrollo de habilidades e incremento de los conocimientos
Dewey (1976)	1. Asimilación	Facilitar la asimilación de la cultura social
	2. Eliminar los riesgos para el medio ambiente	Promover el desarrollo de una conciencia sobre la conservación y protección del medio ambiente
	3. Medio social	Poner a la persona en contacto con un medio social más amplio
	4. Coordinar influencias	Coordinar, para cada sujeto, las influencias de los diversos ambientes sociales en los que se desarrolla

Elaboración: Grupo lisis

No obstante, la educación formal no es el único ámbito en el cual se aprenden los contenidos que desde la sociedad se estiman como importantes, ni el profesorado constituye el único agente educativo (Fernández Ríos y Rodríguez, 2002; Musitu, 2002; Ovejero, 2002). Los padres, el grupo de pares, las situaciones de ocio, diferentes eventos culturales de todas las clases, los clubes deportivos, los medios de

comunicación, etc., son también agentes co-educadores. Por ello, el profesorado debe tomar las decisiones relacionadas con la educación sin ignorar las pautas que estos agentes co-educadores transmiten (Flammer y Alsaker, 2005). Además, no podemos olvidar que la escuela es una institución social y, por tanto, está regida por un conjunto de normas que representan la cultura del centro educativo y que reproducen las estructuras formales de la sociedad. Así, a través de la educación formal, la sociedad delega en la escuela las obligaciones educativas de transmisión de valores y de preparación de las generaciones jóvenes para la vida adulta dentro de la sociedad presente y futura (Flammer y Alsaker, 2005).

Estas características hacen de la educación formal un proceso de socialización fundamentado básicamente en el conformismo social, donde el profesorado es un agente de socialización que inhibe o estimula determinados comportamientos y transmite los contenidos considerados importantes (Paterna, Martínez y Vera, 2003). Por otra parte, en los centros educativos los adolescentes se integran en nuevos grupos sociales -grupos de iguales o de pares-, experimentan nuevas relaciones con figuras de autoridad social (profesorado) y tienen la posibilidad de alcanzar un logro personal socialmente reconocido. Por lo tanto, no es de extrañar que exista un notable consenso entre los investigadores acerca de la relevancia del centro escolar como un contexto que tiene un impacto crucial sobre el desarrollo de conductas tanto adaptadas como desadaptadas en el alumnado (Otero-López, 2001).

1.2.2.2 La escuela como sistema formal

Una característica de la educación formal es la pobre participación del alumnado en un sistema del que, sin embargo, forman parte. Lo habitual es encontrar que el alumnado apenas interviene en las decisiones relativas a los aspectos organizativos de la escuela que tanto influyen en la cultura del centro y en el proceso de enseñanza/aprendizaje, aunque sí experimentan consecuencias derivadas de estas decisiones. Esta contradicción es especialmente importante cuando el alumnado alcanza la adolescencia, puesto que en esta etapa el deseo de participar en los procesos de toma de decisiones aumenta, al tiempo que se produce un mayor cuestionamiento de las reglas establecidas. Además, las características propias de la organización de los centros de enseñanza, conjuntamente con la cultura del centro, influyen en la percepción que

tiene el alumnado de éste, así como en la expresión de comportamientos de tipo disruptivo (Díez y Terrón, 2006; Henry et al, 2000).

En particular, la deficiente organización de normas y reglas, la orientación autoritaria *versus* democrática del centro o la masificación de los estudiantes en las aulas, destacan como los principales factores que favorecen este tipo de comportamientos poco deseables en el contexto escolar. Al indagar en este razonamiento, en el que se evidencia el actual desajuste existente entre las necesidades de la adolescencia y las condiciones educativas con las que coexisten, Eccles, Lord y Roeser (1996) han comprobado la influencia negativa de cinco cambios en la escuela primaria y secundaria que explican este incremento de la indisciplina y de otras conductas de riesgo:

- 1) el mayor énfasis en el control y la disciplina;
- 2) el deterioro de la relación con el profesorado;
- 3) la reducción de las oportunidades para participar en clase;
- 4) el descenso en las calificaciones académicas y
- 5) que el profesorado de secundaria se sienta menos eficaz que el de primaria, reduciendo su papel a impartir una determinada materia.

Frente a esta situación se propone modificar la estructura de las actividades escolares para superar dichos problemas, orientándolas hacia el desarrollo de proyectos, de tareas, que sean definidas como propias por el alumnado, lo que supone redefinir su papel como alumno y alumna, incrementando su protagonismo en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Díaz-Aguado, 2005). También, Adell (2002) propone una serie de cambios en la organización formal de la escuela que contribuyen a mejorar las relaciones entre el alumnado, y en consecuencia, a disminuir su malestar. Entre estos cambios destacan:

- El establecimiento de pocas normas, pero claras, conocidas, aplicadas y que respondan a las necesidades del alumnado.
- La creación de canales claros y efectivos de comunicación.
- El fomento del debate democrático y participativo.
- La enseñanza efectiva y adaptada al alumnado.
- La formación integral del alumnado.
- La creación de canales que permitan el diálogo con la familia y el entorno inmediato del alumnado.

- El asesoramiento al alumnado respecto de las decisiones académicas y vocacionales.
- La concepción de la escuela como una institución que prepara para la vida y la futura integración social y laboral.

Por otra parte, tal y como se ha comentado, la organización del centro escolar, en especial la organización didáctica planteada por el profesorado, su actitud hacia el alumnado y las interacciones establecidas entre ambos (profesores/as y alumnos/as), influye en la percepción que los miembros de la comunidad escolar tienen de esta institución y, en consecuencia, en el clima escolar y en el clima social del aula (Cava y Musitu, 2000, 2002).

1.2.2.2.1 El clima social en el aula.

El clima social hace referencia a las percepciones subjetivas y al sistema de significados compartidos respecto de una situación concreta, que en el caso de la escuela se traduce en la percepción compartida que tienen profesorado y alumnado acerca de las características del contexto escolar y del aula (Trickett et al., 1993). Está constituido por el ambiente percibido e interpretado por los miembros que integran una organización (en este caso la escuela) y, a su vez, ejerce una importante influencia en los comportamientos desarrollados por los individuos en ese contexto, así como en su desarrollo social, físico, afectivo e intelectual (Martínez, 1996; Schwarth y Pollishuke, 1995).

El clima social del aula se compone de dos elementos fundamentales: el funcionamiento y la comunicación. El funcionamiento hace referencia al tipo de regularidades que podemos observar en la forma de organizar las clases, a la claridad de las reglas establecidas en el aula y su conocimiento en la comunidad escolar, así como a la vinculación afectiva entre profesorado y alumnado. La comunicación es una dimensión facilitadora que conforma el clima general en el cual se interpretan las interacciones en la escuela y en el aula; es decir, constituye un marco interpretativo de las dinámicas de la escuela y del aula, desde el cual se pueden introducir cambios y reajustes en el funcionamiento (Cava y Musitu, 2002).

Conjuntamente con estos dos factores que constituyen el clima social del aula, existen diversas clasificaciones de las dimensiones que conforman el clima escolar y que facilitan su medición. En este sentido, Cava (1998) propone cinco dimensiones

fundamentales que es necesario tener en cuenta para conocer el clima social de un aula: (1) la dimensión de autonomía individual hace referencia a la capacidad que tiene el sujeto para organizar de forma responsable su propio trabajo; (2) la dimensión de estructura de tarea incluye el tipo de supervisión establecida, el grado en que se establecen objetivos, estrategias y métodos, el tipo de dirección ejercido en el trabajo y la flexibilidad de las tareas; (3) la dimensión de orientación hacia el logro, que se refiere a la orientación de las actividades hacia la recompensa; (4) la dimensión de apoyo y consideración, que alude al apoyo del alumnado y al clima de relaciones, y (5) la dimensión de desarrollo personal o autorrealización.

Por lo general, el clima social del aula se considera positivo cuando los estudiantes se sienten aceptados, valorados, pueden expresar sus sentimientos y opiniones, se les escucha, se les tiene en cuenta y pueden realizar aportaciones e implicarse en diversas actividades (Trianes, 2000). En otras palabras, siguiendo las dos dimensiones generales, el clima del aula será positivo cuando el funcionamiento y la comunicación sean adecuados. Podemos decir que el funcionamiento es adecuado cuando el alumnado tiene claras las reglas y la relación entre profesorado y alumnado es positiva, de modo que se favorece el desarrollo cognitivo, afectivo y social del alumnado. Respecto de la comunicación, el hecho de que tanto el alumnado como el profesorado puedan expresar abiertamente sus preocupaciones, dificultades o inquietudes, constituye un recurso indispensable para hacer frente a los problemas y dificultades que puedan surgir como resultado de su permanente interacción.

Como contrapartida, hay dos aspectos relativos a la organización del centro que impiden un clima social adecuado en el aula: la competitividad como valor, que subyace a la organización escolar y a las relaciones entre el alumnado, y la existencia de alumnos y alumnas con problemas de interacción social con el grupo de iguales en el aula. Por un lado, la competitividad entre el alumnado, repercute de manera negativa en el clima del aula, puesto que provoca una escisión entre escolares “exitosos” y “fracasados” académicamente que perpetúa las etiquetas sociales en los alumnos. Por otro lado, cuando hablamos de la interacción social entre el alumnado, consideramos que las relaciones sociales en el aula se caracterizan por la existencia de diferentes grupos de alumnos con fuertes vínculos entre sí y un pequeño porcentaje que sufren problemas de integración social en las aulas y centros.

Como señalan Adler y Adler (1995), en los grupos de adolescentes las normas que rigen la inclusión y exclusión del alumno en el grupo son bastante estrictas, por lo que no todos los que desean pertenecer a un determinado grupo son finalmente aceptados. Estas características estructurales que delimitan el clima social del aula se circunscriben en un sistema formal más amplio: el carácter institucional de la escuela, cuya relevancia detallamos a continuación.

1.2.2.2.2 La escuela y su carácter institucional

El sistema escolar se caracteriza por ser una estructura de autoridad jerarquizada, regulada por un conjunto de normas que se aplican de modo personal e imparcial. En este sistema las personas desempeñan determinados puestos con responsabilidades y obligaciones formalmente definidas que guían la conducta de los miembros de este sistema social (Ruiz, Cerezo y Esteban, 1998). La escuela supone, además, el primer contacto directo y continuo del niño y del adolescente con relaciones sociales organizadas de tipo burocrático y, por tanto, proporciona a los niños y niñas la primera oportunidad de aprender sobre los principios de regulación social, sobre los conceptos de gobierno y democracia, además de contribuir a la configuración de la actitud hacia la autoridad institucional (Cava y Musitu, 2000, 2002; Howard y Gill, 2000; Molpeceres, Llinares y Bernard, 1999).

La participación en este tipo de organizaciones, así como el desarrollo del concepto de autoridad es un proceso que evoluciona paralelamente con el desarrollo cognitivo y moral de las personas, desde una concepción de autoridad fundamentada en la personalización de la autoridad en figuras concretas en la infancia, hasta la elaboración profunda de una concepción del orden institucional en la adolescencia (Berti, 1988; Kohlberg, 1976). Los niños consideran de modo más evidente que el poder se estructura de manera jerárquica y unidireccional, mientras que los adolescentes piensan que éste puede distribuirse con justicia en un sistema democrático de derechos y responsabilidades (Howard y Gill, 2000).

Sin embargo, en el proceso de formación de la actitud hacia la autoridad institucional no se pueden considerar las transformaciones cognitivas propias de la adolescencia como un producto del proceso madurativo, al contrario, resulta necesario considerar el carácter social de las representaciones cognitivas (Emler y Dickinson,

1993). Esta concepción constructivista implica que las actitudes de las personas dependen del contexto del que forman parte, del rol que desempeñan y de sus experiencias de interacción social con otras personas y con las instituciones presentes en su entorno inmediato (Emler y Reicher, 1995; Musitu, Estevez, Jimenez, 2009).

Por tanto, se priman las experiencias que la persona tiene con el orden institucional y la propia interacción social, frente a posicionamientos que otorgan una mayor importancia a los procesos cognitivos separados de la interacción social. Si trasladamos estas ideas a la configuración de la actitud hacia la escuela como sistema formal y hacia el profesorado como figuras de autoridad, observamos, en efecto, cómo ésta se construye a partir de la experiencia escolar, y de manera especial a partir del grado de responsabilidad que se otorga al alumnado en las actividades escolares. En este sentido, se ha constatado que la percepción de niños/as y adolescentes, y éstos, en mayor grado, acerca del grado de influencia y de participación en la escuela constituye un factor de mayor relevancia en la conformación de la actitud hacia la institución escolar que los procesos puramente cognitivos (Samdal, 1998).

La escuela no es el único ámbito a partir del cual se construye la actitud hacia la autoridad, la familia es un referente esencial en este proceso (Lila, Buelga, Musitu, 2004; Musitu, et al. 2009). En un estudio clásico de los años 70, Bernstein observó que las familias de clases desfavorecidas transmiten a través del lenguaje, un concepto de escuela como una institución punitiva que favorece a las clases económicamente más favorecidas. La configuración de una actitud negativa hacia la autoridad formal se encuentra, además, vinculada con la sensación que tienen los escolares de falta de sentido y de imposición arbitraria de las normas y actividades escolares y esto vale tanto para niños como para adolescentes.

Esta sensación se refleja en la dificultad del alumno para adaptarse a la rutina de horarios y tareas en la escuela y se expresa mediante sentimientos de hastío, rabia y resentimiento hacia las instituciones formales. Al contrario, la creencia de que la escuela es un contexto de aprendizaje y adquisición de conocimientos, así como una inversión relevante para lograr una posición adecuada en el entorno laboral, incide positivamente en la actitud hacia la autoridad institucional (Molpeceres, Lucas y Pons, 2000; Musitu, Estevez, Jimenez, 2009).

1.2.2.2.3 La orientación hacia la autoridad

Paralelamente al proceso de formación de la actitud hacia la autoridad institucional, en el alumnado se elaboran representaciones de las figuras de autoridad informales (padre, madre, etc.) y formales (maestro/a, policía, etc.) (Laupa y Turiel, 1986; Molpeceres et al., 1999; Murray y Thompson, 1985; Rigby, Schofield y Slee, 1987). En el primer caso, los padres y las madres son las primeras figuras informales con los cuales los niños y niñas interactúan, por lo que la relación del niño y adolescente con sus padres influirá en su orientación hacia el resto de sistemas informales y hacia otras figuras de autoridad. De manera análoga, la relación que el alumnado tenga en la escuela o instituto con el profesorado constituye la base para la comprensión de otros sistemas burocráticos, de otras figuras formales de autoridad y de la orientación del niño y del adolescente hacia las normas (Emler, Ohama y Dickinson; 1990; Emler y Reicher, 1995; Rubini y Palmonari, 1995, 1998).

En consecuencia, la percepción que los escolares tienen de la imparcialidad y racionalidad de los reglamentos escolares y del modo en que el profesorado ejerce su función institucional, influye en la valoración que éstos hacen de otras figuras de autoridad, así como de la imparcialidad de las normas socialmente establecidas y de la racionalidad de la ley y, además, configura su orientación hacia el resto de sistemas institucionales (Emler y Reicher, 1995; Molpeceres et al., 2000, 1999). La autoridad, a diferencia del poder, requiere un código compartido de valores en los que se reconoce el derecho a mandar y el deber de obedecer (Prada, 2003). Esta legitimación no se produce en términos absolutos, sino que existe una gradación que oscila entre la máxima aceptación y el máximo rechazo. Así, partiendo de los diferentes tipos de legitimación presentes en las organizaciones, Weber estableció los principales tipos de autoridad (Ver Tabla 9).

Tabla 9: Tipos de autoridad según Weber

AUTORIDAD	CARACTERÍSTICAS FUNDAMENTALES
Legal-racional	<ul style="list-style-type: none"> - Fundamentada en regulaciones externas o reglas jurídicas, - Se basa en la creencia que los subordinados tienen sobre el derecho a mandar, asociado a una determinada posición en la organización - La legitimación no está asegurada
Carismática	<ul style="list-style-type: none"> - Se vincula a las cualidades especiales de una persona - Puede co-ocurrir o no con la autoridad legal-racional
Tradicional	<ul style="list-style-type: none"> - Se sustenta en el reconocimiento social del orden establecido, la tradición.

Fuente: Grupo Lisis

La escuela se caracteriza por ser una institución vertical donde el profesorado desempeña la autoridad legal-racional que puede, por tanto, ser o no legitimada por sus alumnos. A diferencia de lo que ocurre en otras organizaciones, en la escuela, la autoridad formal del profesorado raras veces resulta de una negociación explícita entre las partes, sino que este proceso ocurre de una manera más implícita: el alumnado pone a prueba los límites y acepta en diferentes grados la autoridad que representa el profesorado (Prada, 2003). Además, la orientación de los escolares hacia la autoridad se relaciona con el rendimiento académico, con la implicación en comportamientos saludables y con la expresión de conductas antisociales, puesto que, estas conductas suponen un quebrantamiento de las normas, que regulan la organización del aula (Epps y Hollin, 1993; Estrela, 2002; Heaven, 1993; Samdal, 1998).

En este sentido, la actitud hacia las figuras de autoridad institucional desempeña un doble papel en el desarrollo de conductas transgresoras: por un lado, constituye un factor de riesgo, puesto que una actitud favorable hacia la transgresión de las normas y de oposición hacia las figuras de autoridad se asocia con el desarrollo de conductas antisociales (Loeber, 1996); pero por otro lado, puede también ejercer un efecto protector respecto de la implicación en conductas antisociales, en el sentido de que es más probable que aquellos escolares que tienen una actitud positiva hacia la escuela y hacia el profesorado no se vean implicados en este tipo de conductas (Hoge, Andrews y Lescheid, 1996; Moncher y Miller 1999; García Bacete y Martínez González, 2006).

1.2.2.3 Interacción Profesorado-Alumnado

El profesorado, además de ser la principal figura de autoridad formal en la escuela, desempeña un doble rol en la relación con el alumnado: por un lado, determina lo que debe aprender el alumno y la alumna, decide el contenido del currículo y el método de enseñanza y organiza las clases, es decir, desempeña el rol de instructor; pero además, debe mantener la disciplina en el aula, crear unas reglas de conducta e intervenir en la organización de agrupamientos de alumnos, en la distribución de equipos y horarios y en la fijación de los medios para que se respeten las reglas y mantener la disciplina, es decir, desempeña también un rol socializador (Gómez, Mir y Serrats, 2004).

Desde la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje, se ha profundizado en la relación entre el profesorado y el alumnado. Una buena relación entre el profesor y alumno debe caracterizarse por cuatro aspectos fundamentales: (1) transparencia, como un requisito fundamental para la honestidad entre ambos; (2) preocupación por los demás, cuando cada uno sabe que es apreciado por el otro; (3) individualidad, para permitir que cada alumno/a desarrolle esa parte de su identidad que le distingue de los demás; y (4) satisfacción de las necesidades mutuas (Gordon y Burch, 1998). Desde esta perspectiva, el profesorado es considerado como un agente socializador, cuyos comportamientos influyen en la motivación del alumnado, en su rendimiento y en el ajuste escolar.

Por otra parte, en numerosos trabajos se ha analizado aquellos comportamientos de profesores de primaria y secundaria que motivan especialmente al alumnado y otros que, por el contrario, son desmotivadores (Henson y Eller, 2000; Justicia, 1996; Pintrich, 2000; Schunk, 2000; Urdan, 1997; Utman, 1997). Los comportamientos motivadores son aquellos que estimulan directa o indirectamente al alumnado a iniciar con relativa rapidez las tareas encomendadas, a perseverar en ellas hasta su terminación, a estar atentos en clase o a hacer intervenciones (preguntas, sugerencias, aportaciones de información, experiencias o anécdotas). Los comportamientos desmotivadores, en cambio, no estimulan a los alumnos a iniciar con rapidez las tareas encomendadas ni a perseverar en ellas hasta su terminación, ni a estar atentos en clase ni a hacer intervenciones. En la Tabla 10 se recogen los principales comportamientos motivadores y desmotivadores.

Tabla 10: Principales comportamientos motivadores y desmotivadores del profesor

OBJETIVO	COMPORTAMIENTOS MOTIVADORES	COMPORTAMIENTOS DESMOTIVADORES
Dirigidos a la <i>activación</i> o <i>iniciación</i> de la tarea	a) Organizadores previos b) Sentido del humor c) Entusiasmo por el trabajo d) Activadores de la atención e) Oferta de “optatividad” f) Comportamiento autoritativo	a) Desorganización en las clases b) Recargar conceptualmente las explicaciones c) No utilizar claves (humor, anécdotas...)
Dirigidos a la <i>persistencia</i> o <i>continuidad</i> en la tarea	a) Claridad expositiva b) Flexibilidad con los niveles de abstracción c) Preguntas de naturaleza metacognitiva, sobre lo que el alumnado está mentalmente elaborando d) Organizadores gráficos e) Funcionalidad. Aplicación de los conocimientos a la vida cotidiana f) Pensamiento crítico g) Aprendizaje cooperativo <i>versus</i> aprendizaje autónomo	a) Explicar demasiado rápido b) Abusar de la evaluación sumativa, frente al mayor poder motivador de la evaluación formativa c) Carencia de la habilidad de escuchar activamente críticas, quejas d) Realizar comentarios pesimistas con frecuencia e) Etiquetar negativamente al alumnado

Fuente: Grupo Lisis

Además de los comportamientos motivadores y desmotivadores, otras dos variables son fundamentales en el estudio de la interacción entre el profesorado y el alumnado: las expectativas del profesorado y su estilo docente.

Las expectativas son creencias generalizadas acerca de las personas o grupos sociales que forman parte de la interacción habitual con nuestro entorno. En el contexto escolar el profesorado tiene expectativas específicas acerca del rendimiento y conducta de cada uno de sus alumnos/as (Pinto, 1996). La trascendencia de estas expectativas radica en el hecho de que influyen no sólo en el comportamiento del profesor/a hacia el alumnado, sino también en la visión que estos alumnos y alumnas tienen de su realidad escolar y de sí mismos/as, en el tipo de relación que se establecerá entre alumnado y profesorado, en el clima social del aula y en la marcha de la clase (Guil, 1997). El proceso de influencia mediante el cual las expectativas del profesorado influyen en el

comportamiento del alumnado, en el sentido de que cumplen las expectativas previas del profesorado, se conoce como Efecto Pigmalión, por alusión al relato narrado por Ovidio en la Metamorfosis.

En la práctica cotidiana, el profesorado genera expectativas sobre el alumnado a partir de la información que proviene de los expedientes académicos de años anteriores, de la información de tipo informal que le aportan sus compañeros y de su propia experiencia en el aula. No obstante, en el proceso de formación de las expectativas intervienen, además, aspectos como la personalidad del alumno, su identidad social, su estatus socioeconómico o su atractivo físico (Dusek y Joseph, 1985). El profesorado suele elaborar estas primeras impresiones atendiendo, por orden, a estas cuatro categorías: categorías académicas, psicológicas, sociales y físicas del alumnado (Guil, 1997). No obstante, el profesorado no es un agente pasivo que elabora las expectativas a partir de la información que dispone del alumnado, al contrario, la percepción selectiva del profesorado también ejerce una gran influencia en el proceso de formación de las expectativas y subraya el carácter subjetivo de este proceso (Musitu y Cava, 2001).

Esta percepción selectiva se encuentra determinada por dos aspectos generales: las características del profesorado y el contexto de la interacción. El primer elemento, *las características del profesorado*, alude a aspectos como la tendencia a subrayar las diferencias entre alumnos, la forma de elaborar los juicios y de tomar decisiones, la concepción de la asignatura y su grado de complejidad cognoscitiva, el lugar donde el profesorado desempeña su trabajo, la utilización de la información sobre la capacidad de aprendizaje de los sujetos según el sexo, la consideración de los intereses o motivos que rigen la enseñanza, la creencia en su propia eficacia, el modo de interpretar pequeñas muestras de conducta, la predisposición a observar signos de éxito o de fracaso y la habilidad para controlar la conducta del alumnado. El segundo elemento, *el contexto de la interacción*, hace referencia a características como la complejidad, ambigüedad y rapidez con que se produce la información y variables relativas al aula, entre las que destacan su amplitud, el agrupamiento de alumnos ó la organización y estructura de las clases.

Teniendo en cuenta ambos elementos, el profesorado genera sus expectativas de un alumno a partir de la información disponible de éste, de su posición relativa en la clase y de la percepción y evaluación del aula. En la Tabla 11 quedan reflejadas las

principales etapas de las que consta este proceso, desde la generación de los estereotipos en el profesorado, hasta la formación de estas impresiones y expectativas (Ros, 1989).

Tabla 11: Fases de formación de las expectativas del profesorado hacia el alumnado

FASE 1	Adecuación a los estereotipos
FASE 2	Construcción de tipos de categorías de alumnos
FASE 3	Comparaciones entre alumnos dentro de una misma categoría
FASE 4	Desarrollo del concepto de "alumno ideal"
FASE 5	Tipificación del alumnado
FASE 6	Impresiones y expectativas plenamente formadas

Fuente: Ros (1989)

Las expectativas, una vez elaboradas, se plasman en un trato diferencial hacia el alumnado, tanto por la vía verbal como por la gestual (Díaz-Aguado, 1994; Machargo, 1991). Así, cuando las expectativas son positivas, el profesorado trata al alumnado de un modo más agradable, amistoso y entusiasta, preguntando y permitiendo mayor número de intervenciones, observándolos con mayor atención, dirigiéndose a ellos con mayor frecuencia, dándoles más oportunidades y tiempo para que muestren sus capacidades y alentando, de este modo, un estilo cognitivo más reflexivo (Pinto, 1996). Además, precisamente estos alumnos de quienes se espera más suelen emitir un mayor número de respuestas exactas y menor número de respuestas incorrectas y, también, se les prodigan mayores elogios cuando responden bien y menores críticas cuando responden mal. Por el contrario, en los casos en los que el profesorado tiene expectativas negativas sobre el alumnado y esperan de éste un peor rendimiento, reciben menos elogios, más críticas y el profesorado les da menos oportunidades para que reflexionen y den la respuesta correcta (Ver Tabla 12). Junto con la comunicación verbal de las expectativas, la comunicación no verbal es constante y se manifiesta en el tono de voz, la expresión del rostro, los gestos, la proximidad y la ubicación espacial y el tiempo que se dedica a cada alumno (Machargo, 1991).

Tabla 12: Comunicación de las expectativas

1. El profesorado que cree que un alumno es bueno, le sonríe con más frecuencia, mueve la cabeza, se inclina hacia ellos y les mira más tiempo a los ojos (se trata de síntomas de un lenguaje del cuerpo “positivo”).
2. Los buenos alumnos reciben siempre más feedback, independientemente de que sus respuestas sean correctas o falsas.
3. Para el alumnado del que el profesorado espera más, las reacciones -elogio y crítica- son más fuertes y claras.
4. Los niños con talento reciben más elogios que críticas, lo que significa que el profesorado guarda sus críticas para el alumnado “ignorante”.
5. Al alumnado del que se espera más, el profesorado le da más enseñanza, en el sentido auténtico de la palabra.
6. El profesorado incita a los alumnos, de los que espera más, a responder más frecuentemente. Les llaman más a menudo, les da problemas más difíciles, más tiempo para contestar y les ayuda a encontrar la solución correcta.
7. Cuando el alumnado, que es considerado por el profesorado, menos inteligente obtiene buenos resultados, se produce una reacción de sorpresa e incluso, en ocasiones, de castigo; el profesor, en lugar de recompensar al alumno por su buena respuesta, le ignora o no gratifica, porque no ha correspondido a sus expectativas. Estas conductas son con frecuencia inconscientes.

Fuente: Grupo Lisis a partir de los datos de Machargo (1991)

A través de este proceso de comunicación de las expectativas, el profesorado puede ejercer un efecto positivo en sus alumnos, al transmitirles que se espera un buen rendimiento de ellos y darles oportunidades en el proceso de enseñanza/aprendizaje; sin embargo, el profesorado también puede ejercer un efecto negativo, al hacerles saber a determinados alumnos que se espera muy poco de ellos. No obstante, el profesorado puede minimizar los efectos negativos de las expectativas si se centran en enseñar el contenido a la clase como un todo, mantienen expectativas hacia el alumnado en función de registros sobre el progreso actual, plantean las metas a partir de unos conocimientos mínimos aceptables, acentúan el progreso continuo a través de la comparación con niveles de ejecución anteriores y no en función de comparaciones normativas entre sujetos, dan un *feedback* informativo y no exclusivamente evaluativo de éxito o fracaso, presentan o reenseñan las tareas cuando los estudiantes no las comprenden, y piensan en estimular la mente de los estudiantes, animándoles a lograr

todo lo que pueden en lugar de pensar en términos de protegerles del fracaso o de las dificultades (Cava y Musitu, 2000).

También es necesario tener en cuenta que en el alumnado no hay sólo individuos que únicamente reaccionan ante las expectativas del profesorado. De hecho, para que las expectativas del profesorado ejerzan su efecto, es necesario que el alumnado las perciba correctamente y que valore altamente la opinión de este profesor (Ros, 1989). En cuanto al estilo docente nos referimos a ciertas pautas de conducta habituales en el profesorado durante el desarrollo de las clases, en la organización didáctica y en la relación con el alumnado. A diferencia de las expectativas, que son específicas para cada alumno, el estilo docente se aplica de igual modo a todos los alumnos (Cava, 1998). Así, existen estilos más directivos, que suelen plasmarse en una organización más tradicional, y estilos más democráticos, que suelen optar por una organización “abierta”, democrática o progresista (Erwin, 1993; Machargo, 1991; Pinto, 1996; Fontaine, 2005).

La organización tradicional se caracteriza por un mayor grado de preparación de las tareas y de las relaciones sociales en el aula. En estas aulas se exige a todo el alumnado la misma materia y se trabaja al mismo ritmo con un único método. El elemento principal a partir del cual el alumnado recibe feedback del profesorado y construye su autoconcepto académico es el rendimiento (Erwin, 1993). Por el contrario, las aulas con una organización democrática o progresista se encuentran menos estructuradas, permitiendo un mayor grado de autodeterminación y exploración. Además, en este tipo de organización se tiene más en cuenta las características singulares del alumnado, se les exige según sus posibilidades, se les evalúa en función de su trabajo personal, las relaciones profesor-alumno son directas y se fomenta la cooperación y se incentiva la motivación intrínseca (Machargo, 1991).

Con frecuencia se busca un aprendizaje activo del alumnado a través de la experimentación e interacción con sus compañeros, lo que requiere de mayor esfuerzo, creatividad, imaginación y formación previa del profesorado que una clase tradicional (Pinto, 1996; Schwartz y Pollishuke, 1995). De modo análogo, el estilo y organización docente del profesorado ejerce una notable influencia en la interacción entre el alumnado y en el tipo de agrupamiento predominante en el aula (Field, 1981). Así, en una organización “abierta” o democrática es más habitual un agrupamiento heterogéneo

y la puesta en marcha de tareas de aprendizaje cooperativo, mientras que en una organización tradicional suele ser más habitual un agrupamiento homogéneo en función del rendimiento o capacidad para el aprendizaje. Puesto que la organización de la clase y el clima social son factores interdependientes, la creciente utilización de técnicas de aprendizaje cooperativo en el aula, en detrimento de otros métodos de instrucción más tradicionales, redundaría en un clima escolar más favorable para las relaciones sociales y una actitud del alumnado más positiva hacia la tareas escolares (Lipton, 2010; Erwin, 1993; Ovejero, 1990, 2003; Zahn, Kagan y Widaman, 1986).

Finalmente, un factor que influye en la organización del aula y en la propia relación que se establece entre profesorado y alumnado es la *representación social* que el profesorado tiene del alumnado y viceversa. Moscovici (1979) define las representaciones sociales como “una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. La representación es un *corpus* organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuáles los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación”. Las representaciones sociales se pueden describir como un conjunto de imágenes simbólicas, de significados, de sistemas de referencia y de categorías que nos permiten interpretar lo que nos sucede, clasificar las circunstancias, los acontecimientos y las personas con quienes nos relacionamos, así como elaborar teorías que permiten interpretar nuestro entorno (Jodelet, 1986).

Por tanto, las representaciones sociales parecen caracterizarse por ser estructuras categoriales de conocimiento que se utilizan socialmente en la comunicación y que se integran con formas de acción social. Estos esquemas desempeñan una doble función: establecen un orden que permita a los individuos orientarse en su mundo material y social y posibilitan la comunicación entre los miembros de una comunidad, ya que les proporciona un código que regula la interacción social y que permite nombrar y clasificar sin ambigüedades los diversos aspectos de su mundo (Farr, 1983). En el estudio de las representaciones sociales de la adolescencia y de la convivencia escolar, se pueden identificar dos posicionamientos fundamentales: el posicionamiento centrado en el adulto y el posicionamiento centrado en el alumnado (ver Tabla 13). En función de la representación social que el profesorado tiene de su alumnado, desempeñará el rol del

profesor/a de un modo u otro, tendrá expectativas diferentes respecto de ellos y optará por una organización más tradicional o más democrática.

Tabla 13: Posicionamientos ante la adolescencia y visión de los adolescentes y adultos

		ADOLESCENTES	ADULTOS
Centrado en el adulto	<ul style="list-style-type: none"> - Excluyen al adulto de ser origen del conflicto y del rasgo “problemático” - <i>Correctivo</i>: un proceso temporal, desajustado y negativo - <i>Comprensivo</i>: etapa de crisis normales producto del proceso de construcción de identidad personal 	<ul style="list-style-type: none"> - Impulsivos - Instintivos - En crisis 	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexivos - Racionales - Estables
Centrado en el adolescente	<ul style="list-style-type: none"> - Idealización de “lo adolescente” - Exaltación de ciertos valores de la edad adulta que se perciben y valoran negativamente 	<ul style="list-style-type: none"> - Puros - Espontáneos - Enérgicos, - AbiertosCreativos 	<ul style="list-style-type: none"> - Contaminados - Prejuiciosos - Prudentes - Cerrados - Estructurados

Fuente: Grupo Lisis

1.2.2.4 Interrelación: Familia - Escuela

Más allá de la educación formal, la educación informal desempeña un papel relevante en el proceso de formación de la persona y, en este sentido, la familia constituye el primer marco educativo del niño y la niña: los padres crean un clima favorable o desfavorable hacia el aprendizaje que constituye un marco interpretativo de la educación para los hijos en la escuela. Además, los valores transmitidos en la familia condicionan el aprendizaje escolar, en la medida en que suponen una continuidad o una discontinuidad entre la cultura familiar y la escolar (Oliva y Palacios, 1998; Vilas-Boas, 2001).

La familia comparte la responsabilidad de la educación con la institución escolar, por lo que ambos contextos -familia y escuela- están relacionados y se complementan (Aparicio, 2004). Conjuntamente con las prácticas familiares, la participación activa de los padres en el centro escolar constituye un mecanismo de

influencia positiva en las actitudes de los hijos hacia la educación formal, en su satisfacción con la escuela, y en las relaciones con sus profesores y compañeros (Martínez, 1996; García Bacete y Martínez González, 2006).

La colaboración entre la familia y la escuela tiene efectos particularmente positivos en las familias con hijos que presentan problemas escolares (rechazo del grupo de iguales o problemas de rendimiento académico) (Osborne, 1996). Así, el rendimiento académico de los niños y adolescentes se encuentra vinculado con la percepción que tienen del estilo educativo de sus padres, con el clima familiar, con el estilo docente y con el ambiente en la clase (Paulson, Marchant y Rothlisberg, 1998). Asimismo, el sentimiento de obligación familiar en el tema de los estudios se asocia con una creencia positiva acerca de la relevancia de la educación en el desarrollo del individuo y con la motivación académica (Fuligni, 2001).

La participación activa de los padres en la escuela, además, no sólo tiene efectos positivos en los hijos, sino también en las propias familias, en el profesorado e incluso en los centros escolares (Becher, 1986, Cabrera, Funes y Brullet, 2004). En la Tabla 14: se recogen los principales efectos positivos de la participación de los padres.

Tabla 14: Efectos positivos de la participación de madres y padres en la escuela

HIJOS	PADRES	PROFESORES
<ul style="list-style-type: none"> - Mayor progreso académico - Menos conductas problemáticas - Incremento de habilidades sociales y autoestima - Menos absentismo escolar - Mejores hábitos de estudio - Actitudes más positivas hacia la escuela 	<ul style="list-style-type: none"> - Actitudes más positivas hacia la escuela y el personal escolar - Mayor apoyo y compromiso comunitarios - Actitudes más positivas hacia sí mismos y mayor autoconfianza - Percepción más satisfactoria de la relación padres/madres-hijos/as - Incremento en el número de contactos escuela-familia - Desarrollo de habilidades y formas más positivas de paternidad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mayor competencia en sus actividades profesionales e instruccionales - Mayor dedicación de tiempo a la instrucción - Mayor compromiso con el currículum; más centrados en el/la estudiante.

Fuente: Grupo Lisis

En definitiva, la familia y la escuela constituyen dos pilares fundamentales del proceso educativo que desempeñan funciones complementarias (Kñallinsky, 2000).

Partiendo de este carácter complementario, Aguilar (2002) destaca cinco razones fundamentales que justifican la necesidad de una colaboración entre la familia y la escuela: (a) los padres y las madres son responsables de la educación de sus hijos y desde este punto de vista son clientes legales de los centros; (b) el profesorado debería tomar como marco de referencia el aprendizaje familiar para plantear desde él el aprendizaje escolar; (c) la investigación muestra que el aprendizaje familiar influye en el rendimiento; (d) el profesorado, como representantes de la autoridad educativa, tiene la responsabilidad de velar para que los padres cumplan con sus responsabilidades escolares y compensar la actuación de padres y madres no competentes o negligentes; y (e) los padres y las madres tienen reconocido por ley su derecho a tomar parte en las decisiones sobre la organización y funcionamiento del centro.

A partir de estos puntos de confluencia entre la familia y la escuela, Calafat y Amengual (1999) sugieren algunas condiciones básicas para la participación de los padres y las madres en las instituciones escolares: (1) es necesario informar a las familias de los proyectos de la escuela en relación con la prevención del consumo de alcohol, drogas y de la violencia e invitar a participar en la definición de objetivos, (2) las familias deben percibir que son significativas en estos proyectos y que se van a tener en cuenta sus puntos de vista, (3) la escuela no debe dar la impresión de que puede arreglarlo todo, pero tampoco debe devolver toda la responsabilidad a los progenitores, y (4) hay que tener en cuenta que para una amplia proporción de padres y madres resulta difícil plantear determinadas cuestiones en casa (por ejemplo, sobre alcohol, drogas u otras cuestiones de salud y calidad de vida), pero que desde la escuela se puede proporcionar apoyo y ayuda.

1.2.2.4.1 La colaboración entre la familia y la escuela

La familia y la escuela poseen características comunes que favorecen su colaboración: ambos contextos están inmersos en la misma cultura, tienen como finalidad común la educación de niños y niñas, la estimulación y promoción de su desarrollo y comparten la labor de cuidar y proteger a los menores. Al mismo tiempo, no debemos olvidar que son contextos con diferentes funciones, distinta organización espacio-temporal y con roles diferenciados (ver Tabla 15).

Tabla 15: Diferencias entre la familia y la escuela en las actividades del aprendizaje

FAMILIA	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	ESCUELA
- Insertas en la vida cotidiana	Tipo	- Contexto ajeno al mundo inmediato de los/as menores
- Cercanas a los intereses de los/as menores - Consecuencias prácticas inmediatas	Contenido	- Más alejadas de los intereses de los/as menores - Consecuencias prácticas a largo plazo
- Situaciones de aprendizaje en una relación diádica con el adulto - Escasas interacciones con los iguales	Interacciones con adultos e iguales	- Interacciones con el profesorado (adulto) escasas - Numerosas interacciones con los iguales
- Aprendizaje por observación e imitación del comportamiento del adulto - Aprendizaje más informal y con mayor componente afectivo	Tipo de aprendizaje	- Aprendizaje por intercambio verbal - Aprendizaje más formal y con menor componente afectivo
- Valores más tradicionales	Ideas sobre la infancia y la educación	- Valores menos tradicionales

Fuente: Grupo Lisis, adaptado de Oliva y Palacios (1998).

Pese a esas diferencias, familia y escuela también ejercen funciones complementarias en la transmisión de contenidos, actitudes y valores a los hijos. En la Tabla 16 se exponen las competencias de aprendizaje y el grado de implicación-compromiso familiar y escolar expresados en función de la mayor o menor presencia en cada cuadrante de la categoría.

Tabla 16: Competencias de la familia y la escuela en distintos dominios del aprendizaje

APRENDIZAJE	FAMILIA y ESCUELA
Dominio personal	Autoconcepto
Dominio afectivo	Control de las emociones Relaciones interpersonales Valores universales: justicia, igualdad, libertad Valores específicos: Actitudes, Motivaciones, Objetivos, metas
Dominio cognitivo	Lengua escrita Otras lenguas Resolución de problemas Procesamiento de la información Toma de decisiones Conocimientos prácticos Conocimientos teóricos

Fuente: Grupo Lisis, adaptado de Villas-Boas (2001)

Esta complementariedad justifica, por tanto, la conveniencia de la implicación parental en la escuela, ya que comporta la creación de canales de participación mediante los cuales se conocen las actividades que se realizan en cada contexto (Vila, 1998). Los principales beneficios de establecer relaciones entre las familias y los centros educativos son los siguientes: (a) el establecimiento de criterios educativos comunes sin dar lecciones ni infravalorar a las familias; (b) la posibilidad de ofrecer modelos de relación e intervención con el alumnado; (c) la divulgación de la función educativa de la escuela en los padres y madres, de modo que aumente la comprensión, la aceptación y la valoración de la labor educativa con el objetivo de evitar confusiones de roles y competencias y; (d) la posibilidad de enriquecer las escuelas con las aportaciones de las familias como recurso humano de apoyo y, paralelamente, como posibilidad de reflexionar de manera conjunta y obtener así una opinión complementaria a la profesional (Bris y Gairín, 2007; Díez y Terrón, 2006; Ribes, 2002).

Los mecanismos fundamentales que propician esta participación son, según Vila (1998), el trato informal y el trato formal. El trato informal puede canalizarse a través de

las fiestas y el contacto en las entradas y salidas del colegio. El trato formal implica las reuniones de clase, las entrevistas, el consejo escolar y las AMPAS (Asociación de Madres y de Padres del Alumnado); en este último caso, la iniciativa corresponde fundamentalmente a la escuela. La colaboración familia-escuela requiere, además, que el profesorado acepte que sus conocimientos en educación no son superiores al saber que pueden aportar las familias (Vila, 1998; Garreta, 2006). A continuación vamos a profundizar en estos mecanismos y en los factores que influyen de manera positiva y negativa en este proceso de participación.

1.2.2.4.2 Factores que influyen en la participación de la familia

Uno de los aspectos que influye de manera importante en la participación y colaboración entre la familia y la escuela es, indudablemente, el concepto que esta última tiene de la participación. De hecho, se ha observado que este concepto varía considerablemente en función del tipo de pedagogía, desde la participación como cooperación con las tareas escolares que propone la pedagogía tradicional, hasta la consideración de los padres como un recurso útil para desarrollar el proceso educativo de la escuela participativa. (Tabla 17)

Tabla 17. La participación de la familia en el proceso educativo, desde las distintas pedagogías.

PEDAGOGÍA	PARTICIPACIÓN
Pedagogía tradicional	<ul style="list-style-type: none"> - Se reduce a la cooperación en las tareas escolares - No implica una toma de decisiones
Escuela nueva	<ul style="list-style-type: none"> - Métodos activos de participación - Los problemas se resuelven en común - Continuo <i>feedback</i> entre profesorado y alumnado - Contactos regulares entre familia y escuela, pero no integran a los padres y las madres en la participación activa
Pedagogías no directivas	<ul style="list-style-type: none"> - La participación es un principio básico - Redefinición de las relaciones y roles en el proceso educativo para una “desjerarquización”
Pedagogía institucional	<ul style="list-style-type: none"> - Autogestión pedagógica que requiere compromiso personal, iniciativa y acción de los participantes - Participación total del alumnado, pero sin la integración de los padres y las madres en el proceso educativo
Pedagogía de la desescolarización	<ul style="list-style-type: none"> - Supresión de las instituciones y estructuras - Participación sin presiones, abolición de la escolaridad obligatoria y de los diplomas
Pedagogía de la liberación	<ul style="list-style-type: none"> - Plantea la educación como un proceso dialéctico - La participación es fundamental pero no matiza el rol de padres, madres y alumnos/as
Escuela jerárquica	<ul style="list-style-type: none"> - Ofrece posibilidades mínimas de participación - La participación es consultiva y para tomar decisiones menores.

Escuela participativa	<ul style="list-style-type: none"> - Los padres son considerados como un recurso útil para desarrollar el proceso educativo - Los padres, las madres y los/as maestros/as se sitúan en el mismo nivel
Escuela comunitaria	<ul style="list-style-type: none"> - Participación de los padres, las madres y de las instituciones - Considera en menor medida la participación del alumnado
Escuela autonomista	<ul style="list-style-type: none"> - Otorga al alumnado un papel activo en el proceso de aprendizaje - Escasa participación de padres y comunidad

Fuente: Grupo Lisis adaptado de Kñallinsky (2000).

Por otra parte, Kñallinsky (2000) sugiere la existencia de seis tipos o formas fundamentales de participación, en función del grado de participación exigido y del peso que tiene la dirección del centro: la información que reciben las familias acerca de las decisiones tomadas por la dirección; la consulta facultativa u obligatoria, con el fin de conocer la opinión de las familias, aunque la decisión final depende de la dirección; la elaboración de propuestas, en las que los padres y las madres colaboran en el análisis y evaluación de propuestas, pero es la dirección quien decide su aprobación o rechazo; la delegación o poder delegado implica la completa autonomía en la toma de decisiones, si bien la autoridad recae en quienes delegan; la codecisión, decisiones consensuadas por todos los participantes (padres, madres y miembros de la comunidad escolar), la cogestión, que conlleva la participación en la puesta en práctica de las decisiones tomadas por todos los agentes y la autogestión, en la que no hay autoridad externa.

También las características de las familias determinan el tipo de relación con la escuela e influyen en las estrategias que la escuela debe utilizar para incorporar a estas familias en una pauta de colaboración. En este sentido, Redding (1991) ha adaptado la

tipología de relaciones históricas de la escuela-familia ya descrita por Coleman y Husen (Tabla 18).

Tabla 18: Evolución histórica de la percepción familiar de la escuela

	Tipo I: Disponible pero Alienado	Tipo II: Conforme pero Frustrado	Tipo III: Capaz pero Desconectado
Características	Dificultades de supervivencia, habilidades parentales limitadas	Centrado en el menor, frustrado por las tendencias sociales	Absorbido por los intereses profesionales o personales, poco tiempo con los menores
Percepción de la Escuela	Intimidadora, portadora de malas noticias, pero cuida de los menores	Atención inadecuada a los niños, separada de la familia	Contrata profesionales dedicados a la educación-crianza
Clave para el Compromiso	Experiencias personales positivas con la escuela	Experiencias personales positivas con otros padres y madres	Experiencias positivas con los niños
Estrategias para su implicación	Buscarlos fuera de la escuela, traerlos y cubrir sus necesidades sociales en la escuela	Entrenar y dotar de significado a su papel de liderazgo	Estructurar su interacción con los hijos
Beneficios que obtiene de su participación	Adquiere habilidades de paternidad, maternidad, desarrollo personal y satisfacción	Desarrolla capacidades de liderazgo, se convierte en parte del ambiente social	Despierta el interés por la familia; conducta más coherente con sus valores
Contribuciones a la Escuela cuando se ha convertido en Tipo IV	Sus propios hijos están mejor guiados, alivian a la escuela	Líderes de padres, padres sustitutos para niños abandonados	Contacto profesional, social; recursos financieros; habilidades, competencia profesional; mejor guía para sus propios hijos, alivian a la escuela.

Fuente: Grupo Lisis, adaptado de Redding (1991).

La familia de tipo I vive en un nivel de subsistencia, permanece atrapada en las demandas diarias del trabajo y cuenta con los hijos para trabajar. Estas familias limitan

el desarrollo de sus hijos y consideran que el papel de la escuela es liberar a los niños de sus familias. Las familias de tipo I no tienden a presionar a la escuela, pero en la mayor parte de los casos, sus hijos necesitan apoyo. Con la llegada de la economía industrial, se produce un salto cualitativo; las metas de la familia y de la escuela coinciden en un punto: para ambas la instrucción de los menores debe mejorar la situación económica. Este tipo de familia se denomina tipo II. La característica esencial de estas familias reside en el hecho de que retiene los valores del sistema y busca un mayor protagonismo en la educación de sus hijos. El período post-industrial, supone un nuevo cambio en las familias, denominadas por el autor, de tipo III. Para estas familias, la crianza de los hijos supone una barrera para sus propósitos adultos e invierten poco tiempo y energía en el desarrollo de sus hijos. Además, esperan que la escuela asuma una mayor responsabilidad en el desarrollo de los mismos. Estas familias son la norma en una sociedad caracterizada por la incorporación de la mujer al mundo laboral, por el aumento del divorcio y por una mayor autoindulgencia. Finalmente, este autor sugiere la necesidad de transformar cada uno de estos tipos de familias en una nueva categoría, familias tipo IV, mediante programas de educación familiar.

Como hemos visto, existe un elevado consenso sobre los efectos positivos de la participación de los padres y madres en la escuela. A lo largo de la historia, familia y escuela han compartido diversos escenarios de participación. Sin embargo, pese a los beneficios de la implicación de las familias en la escuela, existen ciertas barreras que dificultan esta colaboración, entre las que destacan, la desconfianza entre padres-madres y profesores y la falta de tiempo y de disponibilidad de ambos grupos. Además, Villas-Boas (2001) sugiere otras barreras que resumimos en la Tabla siguiente.

Tabla 19: Barreras en la participación de madres- padres en la escuela

BARRERAS DEL PROFESORADO	BARRERAS DE MADRES- PADRES
<p>- Reticencia a la participación de los padres-madres.</p> <p>Desde la escuela, puede existir la percepción de que la participación de los padres puede interferir en los métodos de enseñanza del profesorado, por lo que se muestran reticentes a dar un grado de poder a los padres.</p> <p>- Defensa del estatuto profesional</p> <p>Esta actitud se relaciona con la identidad profesional de especialistas y, por tanto, a que sus conocimientos no sean cuestionados. Como ejemplos característicos de esta barrera destaca la utilización de un lenguaje excesivamente técnico y difícilmente comprensible por la mayoría de los padres-madres.</p> <p>- Preferencia por los padres-madres de clase media</p> <p>Una gran parte de escuelas están diseñadas hacia un “cliente” (alumnado) principalmente de clase media.</p>	<p>- Rendimiento del alumnado</p> <p>Los resultados académicos de los/as hijos parecen ser un determinante de la actitud y comportamiento de los padres-madres. Cuando el alumnado tiene un bajo rendimiento, los padres-madres espacian las visitas informales al centro.</p> <p>- Nivel socioeconómico de la familia</p> <p>Se ha observado que los padres-madres de nivel socioeconómico bajo dan más importancia a los contenidos, los deberes, etc., por el contrario, los padres de clase más alta prefieren participar en actividades de gestión de la escuela, conocer los programas y los métodos de enseñanza, etc.</p>

Fuente: Grupo Lisis

Por esta razón, resulta necesario que los padres-madres consideren al centro escolar como una fuente de ayuda que complementa la formación de sus hijos y no como algo que les sustituye. La coordinación entre ambos contextos favorece la adquisición de referentes del alumnado en consonancia con los modelos familiares; la

posición contraria ofrece unas vías de escape lo cual no es nada deseable. Además, el hecho de que la escuela lleve a cabo un seguimiento de la evolución del alumnado y lo comparta con su familia, permite detectar en su inicio la expresión de problemas escolares, procesos de deterioro y, por lo tanto, plantear a tiempo estrategias de intervención para corregirlos desde el centro, el propio alumnado, la familia o de una manera conjunta (Notó y Dolors, 2002).

Finalmente, consideramos de interés subrayar, que la participación de los padres y las madres no es igualmente importante en todas las áreas. En este sentido, Oliva y Palacios (1998) proponen cuatro áreas fundamentales en las que la participación de las familias se torna de especial relevancia: (1) en los órganos de gestión escolar a través de los consejos escolares; (2) en la realización de las tareas escolares de los hijos; (3) en las actividades escolares y extraescolares; y (4) en el conocimiento mutuo de ambos contextos familia y escuela (Varela, Martínez, Moreno y Musito, 2011).

Para concluir en este apartado destacar que se ha subrayado la importancia del contexto escolar como ámbito de socialización fundamental en la infancia y la adolescencia. Por esta razón, hemos presentado la escuela como una institución social que, lejos de reducirse a transmitir una serie de contenidos formales, contribuye a la adaptación de la persona en el sistema social. Además, este carácter institucional se refleja en su organización: la escuela es una organización de tipo burocrático que constituye la primera institución formal de la que los menores forman parte, de modo que contribuye a la elaboración de una actitud hacia la autoridad y hacia los sistemas formales.

El profesorado, además, constituye la primera figura de autoridad formal para los escolares. Este agente educativo tiene una labor trascendental en la organización de las clases y los contenidos y en la creación de un clima en el aula que posibilite el desarrollo del alumnado y su ajuste en la escuela. Así, las expectativas que el profesorado tiene del alumnado influyen en el rendimiento de éste, en sus relaciones sociales, en la formación de su autoconcepto académico y, en definitiva, en su ajuste escolar y social. Finalmente, hemos querido destacar que, junto con la escuela, la familia es un ámbito de educación informal fundamental, por lo que la colaboración de ambos contextos resulta de gran relevancia para el desarrollo integral de niños y adolescentes.

1.2.3 Los Iguales, medios de comunicación y las nuevas tecnologías.

Es importante señalar en el contexto socializador de los adolescentes, además de la familia y la escuela, el grupo de iguales, los medios de comunicación y las nuevas tecnologías, implantadas en la sociedad actual desde las últimas décadas. Si reparamos en el tratamiento que los medios de comunicación de masas hacen de la adolescencia, podríamos calificar esta etapa con la categoría de “problema”, cuya connotación es asumida tanto por los adultos como por los propios adolescentes, lo cual es un grave problema social, porque nada hay más negativo que percibir que soy un problema y que se me percibe como tal, porque mis conductas van a encontrarse en la dirección de esas expectativas.

Parece que el binomio adolescencia-problemas se ha interiorizado hasta tal punto que parece inevitable que los adolescentes presenten algún tipo de problemática extraordinaria que se debe atajar y que, además, no tiene equivalente en otros momentos del ciclo vital. Lo que queremos decir es que, en el momento actual se está transmitiendo una imagen de la adolescencia como un grupo etario con una fuerte presencia en la sociedad actual y con innumerables problemas que desconciertan profundamente, e incluso sobrepasan, a padres, profesores y al conjunto de la sociedad. Y esta hipersensibilización respecto del mundo adolescente y del mundo de los adultos, nos parece excesiva y poco realista. Es tal el estado emocional que se está creando respecto de este sector de la población, que parece que el problema nace y se desarrolla en ellos, cuando sabemos muy bien que una parte muy importante del ajuste de los jóvenes se encuentra en el mundo de los adultos, fundamentalmente padres y profesores (Musitu, Martínez y Varela, 2011).

1.2.3.1 Los iguales

Las relaciones sociales van a cobrar una gran importancia durante la adolescencia. Estas relaciones que el adolescente establece con sus iguales tiene una organización muy clara, son estructuradas y al mismo tiempo cambiantes. Los investigadores han observado tres niveles en las interacciones con iguales: el nivel diádico (amistades

individuales), grupos pequeños de iguales (pandillas) y grupos de pertenencia general. Estos sistemas sociales tienen cuatro propiedades importantes: son contingentes con los contextos sociales y culturales más amplios en los que se establecen, en cada uno de los niveles las relaciones son constantemente cambiantes, forman sistemas integrados y coherentes de relación y al mismo tiempo las relaciones de un nivel están influidas por las de los otros niveles. En un nivel más general, los sistemas de iguales están integrados en contextos sociales como el colegio o el barrio (Lerner y Steinberg, 2004).

Durante la adolescencia la persona se enfrenta a una gran cantidad de demandas, conflictos y oportunidades. Un aspecto de las relaciones en la adolescencia con los iguales es el antagonismo, que se produce frecuentemente, entre individuos o grupos de individuos, que dan lugar a conflictos más o menos graves. Para ello es muy importante que los adolescentes tengan conciencia sobre el manejo de los conflictos, los pensamientos y el intercambio de visiones sobre el propio grupo de amigos, la influencia y/o presión de los amigos, que pueden vivir en esta etapa de la vida. (Compas, Hinden y Gerhardt, 1995).

En la adolescencia la persona reconoce su propia individualidad y la individualidad de los otros y las diferencias que existen entre ellos. Desde un punto de vista estructural, podemos indicar que en la red social de un adolescente se pueden diferenciar cuatro sub-redes que a su vez están interrelacionadas: la familia nuclear (el padre, la madre, los hermanos), los iguales (amigos, pareja), la familia extensa (abuelos, tíos, primos, etc.) y otros adultos significativos (vecinos, profesores). Las relaciones entre iguales son más horizontales, se encuentran en el mismo nivel de desarrollo social, emocional y cognitivo, aún cuando los amigos no tengan la misma edad. Esos contactos van a desempeñar un importante papel en su crecimiento y en su desarrollo (Espelage, Holt y Henkel, 2003).

Numerosos autores afirman que las relaciones sociales en esta etapa son más estables, están menos supervisadas por los adultos y se caracterizan por una mayor intimidad y empatía. Este tipo de relaciones, como ya hemos señalado, influyen en el desarrollo cognitivo y emocional del adolescente, en su adaptación al medio social en el que convive, en el aprendizaje de actitudes y valores, en la formación de la identidad y en la adquisición de habilidades sociales como el manejo del conflicto y la regulación

de la agresión (De La Morena, 1995; Erikson, 1968; Hartup, 1996 y Laursen, 1995, García, 2011). Las relaciones con el grupo de iguales, además, trascienden el ámbito de las relaciones sociales e inciden en otros ámbitos de la vida como la familia, la escuela y la comunidad (Gifford-Smith y Brownell, 2003 y Hartup, 1996).

Hartup (1996) plantea las siguientes áreas de influencia más importantes del grupo de iguales en la adolescencia (Tabla 20)

Tabla 20: Áreas de Influencias del Grupo de Iguales

ADOLESCENCIA	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizaje de actitudes, valores e informaciones respecto del mundo que les rodea. - Adquisición y desarrollo de la habilidad de percibir las situaciones desde el punto de vista del otro. - Formación de la identidad y del autoconcepto, a partir del feedback y la comparación social. - Adquisición de habilidades sociales de complejidad creciente (por ejemplo, resolución de conflictos). - Control y regulación de los impulsos agresivos, en grupos que no aprueban estas conductas. - Continuación del proceso de socialización del rol sexual. - Consumo de drogas y conducta sexual de riesgo, en grupos que aprueban estas conductas. - Nivel de aspiración educativa y el logro académico. - Disponibilidad de importantes fuentes de apoyo en situaciones de estrés. - Salud psicológica y ajuste psicosocial.
---------------------	---

Elaboración Propia a partir de las características señaladas por Hartup (1996).

Tradicionalmente el estudio de las relaciones de amistad en esta etapa se ha centrado en tres aspectos clave por su influencia en el ajuste en la adolescencia: en

primer lugar, si se tiene amigos o no; en segundo lugar, quiénes son los amigos; y en tercer lugar, la calidad de la amistad.

En relación al primero de los puntos, *si se tienen o no amigos*, diversos estudios muestran que los niños y adolescentes que cuentan con amigos, en comparación con aquellos que no tienen amistades, son más competentes socialmente, más cooperativos, encuentran menos dificultades en sus relaciones con los demás y presentan una autoestima más elevada (Cava y Musitu, 2000). El hecho de tener amigos puede aumentar la autoestima y la sociabilidad de la persona, pero también podría ser que los adolescentes que poseen una autoestima más alta y mejores habilidades sociales, establezcan y conserven más amistades (Bukowski y Hoza, 1989). De hecho, ambas relaciones se dan paralelamente: los adolescentes con una elevada autoestima y con una competencia social alta establecen relaciones de amistad con rapidez, lo que incide en su autoestima y en el desarrollo de habilidades sociales más positivas.

En relación a, *quiénes son los amigos*, o dicho de otro modo, qué características poseen los amigos, estos grupos presentan una elevada homogeneidad; es decir, son similares en múltiples aspectos, entre los que destacan áreas como las actitudes hacia la escuela, aspiraciones, metas, conducta prosocial, timidez, dependencia y estatus sociométrico, así como en conductas de riesgo como el consumo de alcohol y tabaco, la actividad sexual y comportamientos antisociales (Dishion, Andrews y Crosby, 1995; Hartup, 1996 y Haselager, Hartup, Lieshout y Riksen-Walraven, 1998). Esta similitud puede tener su origen en la selección de las amistades, de modo que tendemos a relacionarnos con aquellas personas que son iguales a nosotros, o bien, en la influencia mutua, reforzando aquellos aspectos que son comunes (Tabla 21). En la actualidad, la hipótesis que tiene una mayor aceptación supone la combinación de la selección en la fase inicial y de la influencia mutua en socialización posterior (Estévez, Martínez, y Jiménez, 2009; García, 2011).

Tabla 21: Origen de la similitud entre las amistades

SELECCIÓN DE LAS AMISTADES	<ul style="list-style-type: none"> - Se fundamenta en la tendencia humana a afiliarse con otros que son similares. - Implica la cooperación con otros, con intereses semejantes en distintos ámbitos. - Los puntos de vista y valores de uno son validados por los otros.
INFLUENCIA MÚTUA	<ul style="list-style-type: none"> - Los amigos se socializan entre sí, modelan la conducta de los otros y se refuerzan. - Esta socialización puede conducir hacia conductas normativas positivas, pero también hacia conductas antisociales.

Fuente: Grupo Lisis (2009)

Finalmente, *la calidad de las amistades* es de especial importancia para su continuidad en el tiempo. La calidad de las amistades de los adolescentes se relaciona positivamente con la competencia social y con la autoestima, y negativamente con la sensación de soledad (Hartup, 1996 y Newcomb y Bagwell, 1995). En general, las relaciones de amistad de calidad tienen efectos sumamente positivos en el ajuste en la adolescencia, aunque, en algunos casos, puede influir de modo negativo en otros aspectos, en función de las características del grupo de amistades. Además, debemos tener en cuenta que la trascendencia de las relaciones de amistad es relativa, incluso para los distintos miembros del grupo, de modo que una relación de amistad puede ser más significativa para una persona que para su amigo y pueden percibir distinto apoyo de los amigos (Scholte, Van Lieshout y Van Aken, 2001, Estévez, et al, 2009; García, 2011).

Sullivan (1953) intenta explicar con la Teoría Interpersonal que en la infancia la amistad responde a una necesidad de aceptación, mientras que en el período preadolescente, las interacciones con el grupo de iguales cambian hacia una necesidad de intimidad interpersonal. Unas décadas después, Selman (1980) propuso la Teoría de

la Perspectiva Interpersonal para comprender las amistades adolescentes. En ella se describen las habilidades socio-cognitivas que se desarrollan durante esta etapa y que son fundamentales para establecer relaciones interpersonales saludables. Tanto Sullivan como Selman coinciden en que el proceso de desarrollo de la amistad se inicia desde una perspectiva esencialmente egocéntrica y una conciencia del concepto de “amigo” muy etéreo, para adquirir con posterioridad una mayor conciencia de las características personales y de las opiniones de los otros hasta alcanzar una mayor intensidad.

En resumen, las relaciones sociales en la adolescencia adquieren una gran relevancia. Podemos afirmar que los adolescentes que tienen amigos generalmente difieren en varios dominios de los adolescentes sin amistades y los efectos inmediatos de las amistades pueden incluir tanto efectos positivos en el ajuste psicológico, social y emocional, como efectos negativos relacionados con el consumo de drogas, la implicación en conductas delictivas, la violencia y la victimización escolar (Estévez, et al, 2009; García, 2011).

1.2.3.2 Tecnologías de la Información y la Comunicación

Los expertos atribuyen a los medios de comunicación e información varias funciones en relación con el comportamiento humano. En primer lugar son una fuente importante de transmisión de valores y en segundo lugar, adquieren un papel fundamental en la difusión de normas y modelos de conducta, (Morduchowicz, 2001). Las Nuevas Tecnologías, habitualmente denominadas TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación) no solamente son herramientas esenciales en las sociedades actuales, sino que puede decirse sin temor a equivocarnos que identifican el actual momento histórico, al cual en muchas ocasiones se le denomina precisamente “Era de la Información y de la Comunicación”.

Una de las características que definen las sociedades de hoy en día es su funcionamiento en red (Barney, 2004), lo cual puede constatarse por el hecho de que las comunidades virtuales pueden utilizarse tanto para comunicarse con amigos y familiares, como para organizar un evento, una protesta o favorecer el seguimiento de un líder político. Y ello puede darse tanto en sociedades muy desarrolladas económicamente como en países en los que la mayoría de sus habitantes viven en el umbral de la pobreza.

Las “nuevas tecnologías” son herramientas absolutamente imprescindibles para los adolescentes y ampliamente generalizadas en la población en general, pero son los adolescentes quienes las encuentran verdaderamente fascinantes y son los que sufren, en mayor medida, algunos de los principales problemas del mal uso de las mismas (Echeburúa, Labrador y Becoña, 2009). Las redes sociales significan para jóvenes y adolescentes algo más que una herramienta eficaz de comunicación, ya que mediante ellas llegan a crear formas nuevas de comunicación que modifican y mediatizan las relaciones interpersonales (Hearn y Footh, 2007) y en la actualidad son una fórmula de inclusión social para jóvenes y adolescentes (Notley, 2009).

Los niños y adolescentes (probablemente también los jóvenes) conforman lo que se ha llegado a denominar como “nativos digitales” (Prensky, 2001), para hacer referencia al hecho de que han nacido y se han desarrollado en una sociedad tecnológicamente muy avanzada, en la cual la electrónica está a la base tanto del desarrollo tecnológico como del funcionamiento de cualquier sistema. Llegan a aprender con facilidad el manejo y la lógica del funcionamiento de muchas actividades, ya que los procesos implicados en ellas son comunes para muchas tareas en las que está implicada la electrónica. En este sentido, es proverbial el que los más jóvenes adquieran destrezas en el manejo de cualquier actividad tecnológica que a muchos adultos, que no son sino “inmigrantes digitales generacionales”, les cuesta desarrollar y, en algunos casos, admitir (Buelga y Choliz, 2012).

Las Tecnologías de la Información, Comunicación y Ocio permiten la realización de innumerables actividades especialmente atractivas para jóvenes y adolescentes, las tecnologías se convierten en uno de los más destacables objetos de deseo y las empresas del sector ven en ellos el principal nicho de mercado. Es evidente la influencia de los medios de comunicación y de las nuevas tecnologías en el desarrollo social de los adolescentes que pasan horas delante de una pantalla de televisión, ordenadores y móviles, que sin duda se ha convertido para muchos de ellos la actividad más deseada en el día.

Estos medios son accesibles en todo momento, digamos más que los padres y las madres en la actualidad, porque bien pasan muchas horas fuera del hogar por motivos laborales o están excesivamente ocupados dentro de la casa. Estos medios se convierten, en estas circunstancias, en entes autónomos y agentes socializadores fundamentales. Las horas dedicadas a estas actividades conllevan graves factores de riesgo, por un lado, el

contenido de los programas que se emiten no están controlados, encontrándonos con un elevado índice de violencia gratuita y por otro, se promocionan sin ningún tipo de escrúpulos, formas de vida basadas en la competitividad, en la acumulación de bienes o en el triunfo económico, sin ejercer ninguna crítica referente a los medios utilizados para alcanzar estos fines.

Los estudiantes de secundaria utilizan los sitios Web para comunicarse entre sí y explorar su identidad personal. Uno de los aspectos más interesantes de los medios que descubrieron Wartella y sus colaboradores (2004), es que el adolescente moderno se sirve de las actividades en línea para explorar su identidad en una forma inaccesible antes del advenimiento de Internet. Hoy hablan de su persona en línea (Bers y Cassell, 2000). Utilizan el posible anonimato de esta clase de intercambio para crear una identidad más popular y para identificarse con los personajes de los juegos electrónicos interactivos. Exploran su identidad creando sitios personales (Lenhart, Rainie y Lewis, 2001). Efectivamente, hoy las actividades en línea con que se explora y modifica la identidad es una práctica común entre los adolescentes (Shaffer y Kipp, 2007).

La mayoría de los investigadores afirman que los adolescentes que miran mucha violencia en la televisión y juegos interactivos tienden a ser más hostiles y agresivos que sus condiscípulos que ven poca o no tienen acceso a estos juegos. La exposición temprana ante las escenas violentas de estos medios puede propiciar la adquisición de hábitos hostiles y antisociales que persisten a través del tiempo. En forma similar el contacto prolongado con la violencia televisiva, juegos interactivos y páginas webs de internet, desensibiliza a los espectadores ante casos concretos de agresión (Huesmann et al., 2003). Otro efecto negativo de la televisión en los menores consiste en que refuerza varios estereotipos sociales potencialmente nocivos (Huston y Wright, 1998). Para nuestro estudio es importante resaltar los estereotipos de los papeles de género que son comunes en la televisión, se sigue encasillando a hombres y mujeres en roles tradicionales asignados culturalmente, pese a los cambios de las últimas décadas, se muestran relaciones de poder desiguales, que refuerzan los estereotipos y aunque en la actualidad se realizan muchas denuncias sobre anuncios de publicidad machista y sexista, aún queda mucho por hacer y sobre todo con la comunicación subliminar que escapa a la consciencia de la mayoría de la población y más en edades tempranas y en la adolescencia.

Como la televisión, también los ordenadores son una tecnología moderna capaz de influir en el aprendizaje de los menores y en su estilo de vida. La mayoría de los educadores consideran que es un excelente complemento de la enseñanza escolar y hoy en día se ha generalizado el uso de ordenadores tanto en los centros educativos como en los hogares familiares. ¿Pero en verdad ayuda a los menores a aprender, a pensar y crear? ¿Existe el peligro de que los jóvenes “hackers” se enamoren de la tecnología de los ordenadores y de que se aislen del mundo o no adquieran las habilidades sociales, hasta llegar al punto que sean excluidos por sus iguales?.

Los resultados de centenares de investigaciones confirman que el uso de los ordenadores en la escuela aporta muchos beneficios. Al parecer el uso regular de programas de ejercicios durante los primeros grados sí mejora las habilidades básicas de lectura y matemáticas, sobre todo tratándose de menores con desventajas. En el caso de adolescentes, las estrategias metacognitivas facilitadas por las hojas de cálculo y los programas de organización de apuntes les ayudan a reflexionar sobre lo que desean decir y a exponer sus ideas en ensayos más coherentes (Clements y Nastasi, 1992; Fletcher-Flinn y Gravatt, 1995; Lepper y Gurtner, 1989; Shaffer y Kipp, 2007).

En Andalucía, el gobierno autonómico entregó en el curso escolar del año 2009, de forma gratuita un ordenador portátil a todo el alumnado de 5.º y 6.º de Primaria, en 2012 estos adolescentes cursan segundo curso de Enseñanza de Secundaria Obligatoria. Los ordenadores están pensados como herramienta didáctica, y se podrán conectar a la Red en las aulas de aquellos centros que tengan la consideración de TIC, estos jóvenes ya se muestran expertos en el manejo de estas herramientas durante la jornada escolar. La mayoría de los adolescentes pasan como mínimo 2 o más horas a la semana en los videojuegos donde hay control de los padres y madres, cuando no hay control el número de horas semanales es muy elevado. No es una actividad que necesariamente los distraiga del trabajo escolar ni del contacto con sus iguales, como muchos padres suponen: el tiempo que pasan jugando en el ordenador suele sustituir otras actividades del tiempo libre, sobre todo ver la televisión. Con todo, los críticos temen el contacto frecuente con videojuegos tan populares y de una violencia asombrosa como *Call of Duty* y *Assassin's Creed Revelations* puede incitar a la agresión y crear hábitos hostiles en la misma forma que la violencia en la televisión o incluso más, ya que estos videojuegos pueden crear adicción por intentar superar una récord en las puntuaciones.

La proliferación de los ordenadores y de los servicios de internet significa que hoy millones de menores de todo el mundo tienen acceso a páginas web sin supervisión alguna. El acceso a la información es sin duda una excelente herramienta para los estudiantes que investigan temas relacionados con sus deberes escolares. No obstante, muchas familias y profesores se sienten alarmados ante el influjo negativo de internet. Por ejemplo, tanto los niños como los adolescentes que chatean en línea con sus conocidos han sido atraídos a relaciones cibersexuales y a veces a reunirse con compañeros adultos de chateo que los explotan. (Curry, 2000; Donnerstein y Smith, 2001).

De esta forma, igual que la televisión el ordenador puede resultar un factor positivo o negativo del desarrollo, según el uso que se le dé. Los resultados serán negativos si los menores lo utilizan sobre todo para desperdiciar el tiempo de estudio chateando en línea sobre temas inconvenientes o esconderse de la gente matando en el ciberespacio a alienígenas mutantes. Pero también hay un aspecto positivo si la utilizan para aprender, para crear y colaborar amistosamente con su familia e iguales (Shaffer, D.R. y Kipp, K. 2007).

Parece que el mundo se ha convertido en una tela de araña tejida mediante líneas ADSL. En sólo segundos, y a través de la pantalla del ordenador, se accede a la realidad mundial. Internet es una ventana sin cristales que nos asoma a una incalculable cantidad de información acerca de un número ingente de fenómenos. Pero es también una herramienta sin instrucciones de uso”, que nos ofrece el peligro del engaño (y lo más importante: del autoengaño) como alternativa segura de éxito en las relaciones interpersonales. En internet no hay ni caras, ni cuerpos, ni edad; no hay estudios ni profesiones; todo el mundo tiene la oportunidad de ser “un triunfador” porque el fracaso no existe, se esconde. Por tanto, desde un punto de vista social, estas nuevas formas de comunicación implican que las personas que son usuarias habituales de internet puedan llegar a establecer relaciones a través del ordenador cuya característica fundamental sea el anonimato (Myers, 1987).

Algunos estudiosos de las características y las funciones que se han ido estableciendo con las nuevas tecnologías, han advertido ya de los usos que se han implantado. Pese a todas las esperanzas puestas en el potencial de este tipo de avances tecnológicos –para la mejora de las condiciones sanitarias, educativas o culturales-, los esfuerzos empresariales y consecuentemente económicos van dirigidos al desarrollo de

un enorme sistema de entretenimiento electrónico considerado una inversión segura (Castells, 1996). Parece, pues, conveniente llamar la atención acerca del hecho de que los primeros estadios en la utilización de este tipo de avances tecnológicos determinarán significativamente el empleo posterior de esta clase de herramientas y resulta de especial trascendencia hacer hincapié en la educación para aprovechar las potencialidades que estos avances nos ofrecen, (Budd, 1997).

En el informe *Jóvenes españoles 99*, de la Fundación Santa María (González-Anleo y col, 1999), se afirma que un 34% de los jóvenes consideran que es en los medios de comunicación donde se dicen las cosas más importantes sobre las ideas e interpretaciones del mundo, aunque la familia y los amigos siguen contando, todavía, con posiciones más ventajosas como instancias de socialización. No cabe duda de que los medios de comunicación, y de forma más reciente, las nuevas tecnologías han modificado la forma de construir el saber y los modos de aprender.

Pese a ello, la reacción de los más jóvenes con los medios ha sido escasamente explorada. Sí sabemos que, a través de ellos, obtienen entretenimiento y una importante influencia sobre la manera de percibir la realidad e interactuar con el mundo. A partir de series televisivas sencillas, los telespectadores pueden verse expuestos ante modelos sociales, reflexionar sobre los mismos, sacar conclusiones y hacer usos sociales complejos de todos esos aprendizajes sin que el programa televisivo sea percibido como una propuesta educativa explícita. Este es un ejemplo más de cómo es fundamental preparar a los ciudadanos, y especialmente a los más jóvenes, para que sean capaces de relacionarse críticamente con este complejo entorno mediático en el que, hoy por hoy, nos desarrollamos (Piette, 1996).

Con este mismo empeño hemos de ser conscientes de que los chicos y las chicas no escapan a las diferencias sociales construidas y mantenidas por las particulares maneras de elegir e interpretar las emisiones televisivas o las noticias –si es que llegan a leerse– incluidas en los diarios o revistas. El medio social al que pertenecen los jóvenes consumidores determina las características de la recepción de las emisiones (Morduchowicz, 2001). Para empezar ha quedado constatado que los chicos que pertenecen a los sectores más populares de la población ven más horas la televisión que sus pares pertenecientes a la clase media. Pero además existen notables diferencias en cuanto a los criterios que regulan el consumo televisivo.

Así, en los sectores de clase media la televisión se enciende para ver programas concretos y con un horario determinado, además la televisión no está encendida en actos o celebraciones familiares lo que sucede en las familias de sectores de la población más populares, suele ser lo contrario. Es decir, la televisión permanece encendida de forma más o menos permanente incluso cuando se llevan a cabo otras actividades (comidas, tareas domésticas, etc.). Como indica Pasquier y otros (1998), en este último caso la televisión forma parte importante de la intimidad familiar y actúa como reguladora de las rutinas domésticas.

No podemos olvidar que logros evolutivos como la identidad o la personalidad se adquieren, entre otros mecanismos, a través de la existencia de modelos de los que podemos servirnos para ensayar ciertas normas de comportamiento. Hoy por hoy, muchos de estos modelos provienen de los medios de comunicación y son estímulos para el aprendizaje de ciertos tipos de comportamiento juzgados como positivos. Pero además, como señala Ferrés i Prats (2003), los modelos y las alternativas de comportamiento que se promueven desde los medios de comunicación no son elegidos de forma azarosa y sin criterios concretos.

Por el contrario, cuando se premia narrativamente —y por tanto con emotividad— a un personaje, a una acción o a una situación, se los está premiando desde los puntos de vista ideológico y ético. Cuando se los castiga narrativamente, se está haciendo desde las perspectivas ideológica y ética. La energía emotiva liberada por la historia, sea positiva o negativa, se canaliza en una dirección ideológica y ética. Bastará un ejemplo. Durante muchísimo tiempo, los modelos femeninos que las mujeres encontraban en las pantallas, las heroínas en las que se podían reflejar, eran mujeres pasivas, resignadas, sometidas. Los modelos femeninos que premiaban emotivamente las historias convencionales eran mujeres que se sentían realizadas asumiendo un papel de dependencia. De esta manera, la sociedad mediática habría estado potenciando y perpetuando ese papel social femenino.

En este sentido, lo que la escuela no puede negar como institución interesada en la formación y el desarrollo de los niños y jóvenes es la importancia de los medios en la vida de todos los que formamos parte de esta sociedad de la globalización. La labor que debe realizar la escuela con respecto a este asunto consiste en llevar a cabo un intento serio de valorar los medios de comunicación y las nuevas tecnologías, por tanto, promover su utilización, haciendo primar los aspectos positivos que encierran sobre sus

desventajas. Debemos mostrar nuestro acuerdo con Ferrés i Prats (2003) cuando afirma: como todos estos fenómenos, la experiencia audiovisual es decisión en la construcción o modelado de la identidad personal, precisamente a partir de los modelos de comportamiento que ofrece para el consumo. En definitiva, sólo desde la competencia emocional, desde la comprensión de la fuerza de las emociones en la experiencia audiovisual, puede impartirse una educación en medios que sea eficaz.

En el Seminario Internacional que se celebró en 2002, la UNESCO definió los parámetros que habría que tener en cuenta para un adecuado planteamiento de la educación en comunicación (EC) como disciplina autónoma:

- Mediante la educación en comunicación se pretende enseñar y aprender sobre los medios de comunicación, más que con esos medios.
- La educación en comunicación comprende el análisis crítico y la producción creativa.
- La educación en comunicación puede y ha de tener lugar tanto en el ámbito de la educación formal como en el de la no formal. En consecuencia, ha de afectar de igual modo a los niños y a los adultos.
- La educación en comunicación ha de promover el espíritu de comunidad y de responsabilidad social, así como la autonomía personal.

En concreto, son varias las funciones que los medios de comunicación pueden cumplir en el desarrollo y la educación de los niños y jóvenes. Para empezar, actualmente resulta innegable el importante papel que desempeñan los medios de comunicación y las nuevas tecnologías en la construcción de la identidad personal (Thompson, 1998). Como indican Grinberg y Grinberg (1993), la adquisición de un sentimiento de identidad está relacionada con la sucesión de un conjunto de interacciones con los demás, pero también entre las distintas representaciones que el individuo ha configurado de su propio entorno y, finalmente, integrando todos esos datos de forma novedosa.

Por su parte, Huertas y Franca (2001) señalan dos tipos de cuestiones que han resultado de especial interés a los expertos. Una de ellas es la constatación del aumento del consumo de televisión cuando se produce la llegada de la adolescencia. Lo que, en

concreto, se ha constatado es que la pre-adolescencia supone un aumento en la absorción de contenidos televisivos que condicionan de forma excepcional la construcción de la identidad a imagen y semejanza de los modelos propuestos por los medios de comunicación. Algo más adelante, cuando nos vamos acercando a la crisis de identidad y al escepticismo adolescente, la influencia deja de ser tan intensa y directa. La adolescencia es, sin duda, un momento insustituible de transición. Los chicos pasan de su entorno familiar más cercano a un entorno social y cultural más amplio en el que viven nuevas experiencias con sus pares. Es justamente en este momento cuando el papel de los medios de comunicación y de las nuevas tecnologías empieza a tener una destacada relevancia.

Si bien es cierto que la influencia de los medios en cuanto al desarrollo de la identidad de los más jóvenes es un hecho reconocido por todos dada la posibilidad que ofrecen de conocer y “probar” diferentes contextos, también lo es, como explica Livingstone (1998), que las estructuras más tradicionales que conferían el sentimiento de identidad a los jóvenes están perdiendo su fuerza e intentan ser sustituidas por otras nuevas. En esta rápida sucesión de acontecimientos, instituciones como la familia son superadas por la influencia del mercado globalizado, que nos introduce en una dinámica contradictoria que enfrenta valores globales y locales, lo real y lo virtual. Hay otro fenómeno que merece la pena destacar cuando hablamos de las consecuencias que están acarreado los avances tecnológicos más recientes. Se trata de lo que podríamos denominar la pérdida prematura de la inocencia de la que están siendo víctimas no pocos menores dada su prolongada exposición a los medios de comunicación. El resultado es una lamentable aproximación entre los comportamientos considerados propios de los adultos y los que empiezan a formar parte del repertorio conductual de muchos niños. Medios de comunicación como Internet facilitan el acceso a contenidos de toda índole sin restricciones importantes, lo que debería hacernos reflexionar sobre las consecuencias que podría tener esto a medio o largo plazo.

Además debemos aludir a otro fenómeno que se viene produciendo en los últimos años y que está estrechamente vinculado a los acontecimientos que hemos señalado. Se trata del surgimiento de un pronunciado conflicto de valores entre aquellos que intentan inculcar los agentes socializadores tradicionales y los transmitidos por los medios de comunicación. Estos últimos ofrecen una cantidad de contenidos de tan

variada naturaleza que los niños y jóvenes se encuentran sometidos a un auténtico “bombardeo informativo”. Resulta complicado hacer una elección adecuada cuando la oferta de ocio o cultura es tan diversa y los contenidos a los que se puede acceder muestran realidades tan diferentes a la propia. Somos testigos de excepción de la implantación y el triunfo de una nueva cultura en la que prima lo visual frente a lo escrito, y en la que, consecuentemente, primero se sustituyó la lectura por la televisión y ahora se prefieren los ordenadores conectados a Internet frente a los libros o al espectáculo televisivo (Van der Voort et al., 1998). Se afirma que los nuevos medios facilitan la participación de las personas que los emplean y que, a través de ese proceso, obtienen gratificaciones. Por ejemplo, se han realizado investigaciones que concluyen que el ordenador puede ayudar a la mayoría de los niños a desarrollar su capacidad de resolución de problemas, pese a otros efectos negativos que también se pueden observar como puede ser el aumento de la agresividad, y también su creatividad (Sefton-Green y Buckingham, 1996).

Garitaonandia et al., (1998) nos señalan que los niños y los jóvenes tienen, sobre todo, una visión lúdica de los aparatos que manejan de forma cotidiana (la televisión, el vídeo, el ordenador, etc.). Al parecer, sólo los mayores de 14 años declaran ver también un uso escolar en el ordenador. Es precisamente ese componente lúdico el que facilita que los jóvenes vean este tipo de aparatos como medios de comunicación. Para empezar, en la mayor parte de las ocasiones, los usan en compañía de amigos o familiares lo que provoca la interacción entre ellos a través del juego. Pero también son un tema de conversación muy recurrente entre los jóvenes (hablan de los últimos juegos que han salido al mercado, de los avances que van surgiendo para completar sus equipos informáticos, etc.) y facilitan el intercambio de materiales como pueden ser ciertos juegos o música que algunos se encargan de piratear.

No cabe duda de que lo que sí se ha producido es un cambio importante en el tipo de relaciones que se establecen aunque no parece haber una evidencia clara de que esto sea problemático o negativo para los adolescentes (Casas, 2000). Por el momento, y a pesar de utilizar de forma importante las nuevas tecnologías, sigue manteniéndose la importancia de las relaciones personales y, en concreto en el caso de los adolescentes, la significación de los iguales y del tiempo que se pasa con ellos. De cualquier modo, es conveniente que los adultos que se ocupan del correcto desarrollo de estos jóvenes,

supervisen el uso (o en el peor de los casos el abuso) que estén haciendo de las nuevas tecnologías ya que, a fuerza del mercado que busca sin treguas nuevos posibles consumidores de sus productos, puede convertir a los adolescentes en una “presa fácil” que prefiera contar con tecnologías para darlas un uso propio sin contar con el resto de la familia o el entorno (Sherman,1996).

Badillo y Marengi (2003) nos ayudan a entender los efectos diferenciales que distintos medios de comunicación, omnipresentes en el transcurso actual de nuestras vidas, tienen sobre el desarrollo de niños y adolescentes. Por un lado hacen hincapié en el efecto de homogeneización de la identidad que está produciendo la televisión. En definitiva, contribuyen a generar una cultura masiva por medio de la negación simbólica de las diferencias y la construcción de estereotipos que ignoran las especificidades nacionales, locales, culturales y sociales. El fenómeno en cuestión supone la búsqueda de la semejanza con los referentes mediáticos a través del consumo de los productos culturales que desde ellos se ofertan. Paralelamente, este intento de “fabricación en serie” es contrarrestado con un movimiento contrario consistente en la construcción de una identidad grupal a partir de la crítica a este tipo de propuesta unívoca tan frecuentes en los medios de comunicación.

El otro efecto es el que parece estar produciendo Internet que, aunque resulte contradictorio, está favoreciendo una diversificación de la identidad. Sucede que mientras la televisión es un medio creado para el consumo familiar el establecimiento de identidades homogéneas, Internet es un nuevo instrumento al que acceden esencialmente los jóvenes y sobre el que tienen más conocimiento que sus propios padres. El uso de Internet supone además la posibilidad de elegir los contenidos a los que se desea acceder, con una oferta mucho más diversa, e incluso la opción de lo que desean ser. Sin duda es el medio que más ha contribuido al desarrollo de la identidad en términos de multiplicidad. Todo ello bajo un carácter, al menos bidireccional cuando no multidireccional, que contrasta con la unidireccionalidad de los medios de comunicación más antiguos.

Estos avances tecnológicos de los que somos no sólo espectadores sino también usuarios, se renuevan de manera constante e imparable, por eso nos vemos obligados a correr tras ellos, para darnos cuenta de que, cuando lo hemos alcanzado, ya se han

quedado obsoletos, todo ello en un entorno caracterizado por un multiculturalismo imposible de ocultar en un sistema global como el que vivimos actualmente (Herman y McChesney, 1999). No podemos terminar este epígrafe sin señalar que la adolescencia es un periodo del desarrollo especialmente vulnerable a las adicciones (Chambers, Taylor y Potenza, 2003). Y no solamente en lo que se refiere a las drogodependencias (Wagner y Anthony, 2002), sino también a las denominadas adicciones comportamentales, ya que cualquier dependencia se caracteriza por una incapacidad de controlar el consumo, tanto de sustancias como de cualquier otra actividad.

Dicha vulnerabilidad se debe principalmente a que algunos de los principales factores de protección del desarrollo de conductas adictivas se ven debilitados por el hecho de que durante la adolescencia se dispone de un menor control de la impulsividad (Swadi, 1999; Rogers y Robbins, 2001), no se suelen tener en cuenta planificaciones a largo plazo y se minimiza el riesgo de algunas actividades potencialmente peligrosas, lo cual es fruto de su inmadurez cortical (Bechara, 2001), especialmente del córtex prefrontal (Chambers et al., 2003). Además, se trata de un periodo de autoafirmación, - generalmente en contra de los modelos paternos o adultos- lo cual favorece el que se lleven a cabo comportamientos para los que no están preparados o sobre los que no han adquirido las suficientes habilidades o recursos pero que, aunque son muy significativos para el proceso de autodeterminación respecto de dicho modelos adultos, no están exentos de riesgos.

Las adicciones tecnológicas, a pesar de su corta historia, ya cuentan con bastante evidencia clínica, social y científica sobre su entidad como un trastorno por dependencia (Griffiths, 1995) La característica principal y más significativa de los trastornos adictivos es que se trata de un problema de dependencia, es decir, de una utilización desadaptativa de las tecnologías, que interfiere con otras actividades y está resultando perjudicial para el individuo, pero éste es incapaz de dejar de usarlas. Las adicciones tecnológicas más significativas son Internet, móvil y videojuegos (Echeburúa et al., 2009), si bien en estas herramientas cada vez están más relacionadas entre sí, hasta el punto de que es posible (y cada vez será más frecuente) conectarse a una red social para jugar a un videojuego online, a través del móvil. En ese caso es preciso analizar los procesos psicológicos implicados en el desarrollo de la dependencia, porque muy probablemente las tres tecnologías tienen características que son sustanciales para la

explicación de la adicción: el aspecto lúdico y absorbente de los juegos, la interactividad e interacción social que favorece el uso mediante Internet, o la accesibilidad y disponibilidad espacio-temporal del móvil (Buelga y Choliz, 2012).

1.3 Violencia, victimización y cyberbullying.

Introducción.

Como ya hemos hecho referencia en este estudio, la violencia escolar constituye un tema que preocupa ampliamente a la comunidad científica (Buelga, Musitu y Murgui, 2009; Defensor del Pueblo, 2007; Smith y Brain, 2000). En diversos estudios se pone de manifiesto que se trata de un problema existente en todos los países (Akiba, 2004; Cava, Musitu y Murgui, 2007; Gofin, Palti y Gordon, 2002; Liang, Flisher y Lombard, 2007; Smith, 2003) y respecto del cual la preocupación social se ha incrementado considerablemente en estas últimas décadas. Todas estas conductas alarman a las autoridades administrativas, educativas, padres de familia y a la sociedad en general por sus serias implicaciones y consecuencias. También se ha constatado desde una perspectiva de género, que los chicos se implican en comportamientos violentos en el contexto escolar en mayor medida y de una forma más directa que las chicas (Bettencourt y Miller, 1996; Postigo, González, Mateu, Ferrero y Martorell, 2009). Igualmente, se ha observado que en las chicas más que en los chicos hay una relación positiva entre el malestar psicológico (síntomatología depresiva y estrés) y la violencia escolar (Estévez, Musitu y Herrero, 2005; Estévez, Martínez, Herrero y Musitu 2006; Herrero, Estévez y Musitu, 2006; Musitu, Estévez, Jiménez y Veiga 2011, Villarreal, Sánchez, Veiga, y Del Moral, 2011).

La Organización Mundial de la salud (OMS), en un informe, afirmó que dada la magnitud de su ocurrencia y la magnitud de sus consecuencias, la violencia debe ser vista como un problema grave de salud pública y que, en consecuencia, todos los países deben considerar la prevención primaria de la violencia como una prioridad. En consecuencia, este informe termina con nueve recomendaciones, que hacen hincapié en la recomendación sexta, afirmando que: "la prevención primaria de violencia debe

integrarse en las políticas educativas y sociales, así como la promoción de la igualdad de género" (OMS, 2002).

En los últimos 10-15 años los avances tecnológicos han posibilitado, sin proponérselo, que el acoso escolar tradicional haya traspasado las barreras de los patios escolares para continuar en las propias casas de las víctimas, aunque el *cyberbullying* es un nuevo tipo de acoso propio del mundo digital de este nuevo siglo, en realidad, es un viejo problema en un nuevo envase, o como dice Li (2007) "*An old wine on new bottle*". El nuevo envase son los dispositivos electrónicos o tecnológicos que sirven para acosar a la víctima, y el viejo problema es el acoso escolar. El *cyberbullying* como el *bullying* se caracteriza por su intencionalidad de causar daño, repetición de la conducta agresora y desequilibrio de poder entre el acosador y la víctima. Diversos trabajos apuntan, como ya se ha mencionado, que hay una prolongación de la experiencia de acoso escolar con el acoso cibernético de modo que los problemas de muchos niños y adolescentes en el contexto escolar se trasladan y siguen en el ciberespacio (Buelga, Cava y Musitu, 2010).

1.3.1 Delimitación conceptual: violencia y victimización escolar.

La labor educativa de los centros docentes, y con ello la formación y socialización de nuestros adolescentes, se ve fuertemente mediatizada por la violencia escolar que es un tipo de conducta transgresora que tiene lugar en escuelas e institutos y que, si bien inicialmente asumía la forma de actos delictivos leves, como la rotura de cristales o las pintadas, actualmente tiende hacia patrones más graves relacionados con la violencia física, verbal y relacional hacia profesores y compañeros. Es una problemática, por tanto, que impide el normal desarrollo de la enseñanza y pervierte las relaciones interpersonales en la convivencia de profesores y alumnos y de éstos entre sí (Trianes, 2000). Sin embargo, a pesar de su trascendencia, la investigación en nuestro país de este problema socioeducativo está en sus inicios (Cava y Musitu, 2000).

A pesar de que existe una multiplicidad de definiciones del término violencia que reflejan la heterogeneidad de enfoques que subyacen a este constructo, desde el marco de la psicopatología se señalan dos características propias de la conducta agresiva

o violenta: por una parte se trata de un tipo de trastorno del comportamiento que trasciende al propio individuo y, por otra parte, esta conducta esta asociada con intencionalidad. Además, se tiende a diferenciar entre agresividad hostil o emocional -provocar daño a otro- y agresividad instrumental -sirve de instrumento para otros fines (por ejemplo, demostrar quién tiene el poder).

La Organización Mundial de la Salud (1996) define la violencia como “el uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones”. Por su parte, Olweus (1983), define la *violencia escolar* como “una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza un alumno hacia otro, al que elige como víctima de repetidos ataques. Esta acción, negativa e intencionada, sitúa a las víctimas en posiciones de las que difícilmente pueden salir por sus propios medios”. En un trabajo posterior, Olweus (1998) añade que “un alumno es agredido o se convierte en *víctima* cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos”, y considera como acción negativa “cuando alguien, de forma intencionada, causa un daño, hiere o incomoda a otra persona mediante el contacto físico. Se pueden cometer acciones negativas de palabra, por ejemplo con amenazas y burlas, tomar el pelo o poner mote. Comete una acción negativa quien golpea, empuja, da una patada, pellizca o impide el paso a otro. También es posible ejecutar acciones negativas sin el uso de la palabra y sin el contacto físico, sino, por ejemplo, mediante muecas, gestos obscenos, excluyendo de un grupo a alguien adrede o negándose a cumplir los deseos de otra persona” (Olweus, 1998).

La conducta agresiva o violenta, según la contempla Trianes (2000), es aquel tipo de conducta funcional que supone la utilización de medios coercitivos para satisfacer los intereses del individuo. Puede ser proactiva –para conseguir un objetivo personal- o reactiva –en respuesta a otra violencia-. Así pues, la violencia es definida como cualquier acto de intensidad y efectos dañinos, generalmente sin justificación, y que suele ser valorado negativamente. Siguiendo a Hawker y Boulton (2000) un estudiante estará siendo víctima de violencia escolar cuando percibe ser objeto de comportamientos violentos por parte de otros estudiantes que no son sus hermanos y que no tienen por qué ser compañeros de clase.

Otros autores, como Sanmartín (2000, 2004), distinguen entre la violencia y la agresión, apuntando que la agresión supone una conducta guiada por los instintos, mientras que la violencia es el producto de la interacción entre la biología y la cultura. No obstante, en la revisión de los trabajos publicados en los últimos años sobre el comportamiento agresivo/violento, observamos que autores de prestigio utilizan indistintamente ambos términos (violencia/agresión). Por este motivo, en esta investigación se utilizan ambos conceptos indistintamente.

1.3.1.1 Incidencia de la violencia escolar

La *incidencia de la violencia escolar*, según indican las investigaciones de varios países, puede estimarse aproximadamente en un 15% de los escolares, los cuales manifiestan haber sido maltratados, intimidados o han presenciado alguna agresión contra un compañero (Debarbieux y Blaya, 2001; Smith et al., 1999; Olweus, 1998; Ortega, 1994). Específicamente, estudios llevados a cabo en España por Cerezo y Esteban (citado en Cerezo, 1999) muestran que aproximadamente un 16% de los estudiantes entre 10 y 16 años están implicados en actos de violencia escolar, siendo un 5% de los estudiantes víctimas de acoso por sus iguales, mientras que el restante 11% se dedica a amenazar, intimidar y agredir a sus compañeros.

El Defensor del Pueblo ha llevado a cabo un estudio nacional en el año 2006 (Defensor del Pueblo, 2007), cuyos resultados apuntan en esta misma dirección. Las estadísticas resultantes, en una muestra de 3000 adolescentes de Educación Secundaria, muestran que entre el 27% y el 32% de los alumnos se declaran víctimas de violencia (verbales, exclusión social y agresiones contra propiedades). En este trabajo del Defensor del Pueblo (2007), también se observa que los chicos están más involucrados que las chicas en las conductas de maltrato escolar. Si comparamos este estudio realizado en el año 2006, con el estudio anterior del Defensor del Pueblo-UNICEF (2000), se puede apreciar una disminución estadísticamente significativa en ciertos tipos de violencia verbal, instrumental y sexual. Sin embargo, otras conductas violentas, como la violencia verbal indirecta, la exclusión social activa, las formas de violencia física tanto directa (pegar) como indirecta (los robos y destrozos de propiedades) y las

formas más graves de “amenazas” mantienen su incidencia en niveles similares a los del año 2000.

Características de los implicados

Un factor importante en el análisis de la violencia y la victimización escolar es el papel que desempeñan los alumnos implicados en el proceso. Diversos autores (Ortega y Monks, 2005; Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman y Kaukiainen, 1996) han constatado la presencia de diferentes roles: agresor (el adolescente que inicia el enfrentamiento e interviene como actor principal en el maltrato contra un compañero; colaborador del agresor (cómplice del agresor que interviene en el abuso contra la víctima, aunque sin llevar la iniciativa); víctima (alumno objeto de maltrato); defensor (compañero que trata de dar apoyo y protección a la víctima directamente o informando a algún adulto); y neutral (alumno que ignora la situación o se mantiene en una actitud pasiva sin intervenir directamente).

La mayor parte de la literatura sobre violencia escolar ha centrado su interés bien en estudiantes que ejercen violencia o agreden a sus iguales bien en estudiantes que son víctimas de estas conductas por parte de sus compañeros. Sin embargo, recientemente la investigación en este ámbito ha identificado a determinados estudiantes que son víctimas de violencia escolar pero que también están implicados en conductas agresivas o violentas (Austin y Joseph, 1996; Estévez, Murgui y Musitu, 2009; Sutton y Smith, 1999). Así, la investigación reciente amplía la díada agresor-víctima, distinguiendo entre cuatro diferentes tipos de estudiantes dependiendo de su implicación en conductas de violencia escolar. Siguiendo la clasificación de Austin y Joseph (1996) los diferentes actores del proceso de violencia escolar podrían clasificarse en: (1) *agresores*, (2) *víctimas*, (3) *víctimas-agresivas* y (4) *no implicados*.

A partir de los datos aportados por diferentes estudios (Olweus, 1998; Cerezo, 1999; Trianes, 2000; Criado et al., 2002; Estévez et al., 2009), se pueden considerar las siguientes características de los adolescentes agresores, víctimas y víctimas-agresoras que participan en procesos de acoso escolar:

- **Agresores:** los adolescentes que intimidan a otros alumnos suelen participar en bromas desagradables, insultos, burlas, amenazas y conductas violentas que

implican contacto físico; normalmente son más fuertes que aquellos a los que intimidan y puede ser de la misma edad o un poco más mayores que sus víctimas; es frecuente que hayan repetido curso alguna vez; son impulsivos y toleran mal las frustraciones; suelen puntuar alto en ansiedad, pero también en autoestima; les cuesta adaptarse a las normas establecidas; con los adultos – padres y profesores principalmente- suelen presentar una actitud hostil y desafiante; adoptan conductas antisociales (como el robo o el vandalismo) y consumen bebidas alcohólicas a una edad bastante temprana, en comparación con sus compañeros; buscan un reconocimiento social entre sus iguales que no pueden obtener por otros medios más adaptados a las exigencias sociales y escolares por lo que pueden resultar populares en clase, ya que también, suelen imponer respeto o miedo (Fernández, 1999), y por ello, cuentan con el apoyo de, al menos, un grupo reducido de escolares; tienen un rendimiento académico inferior al de la media y, finalmente, desarrollan una actitud negativa hacia la escuela y las figuras de autoridad formal. En cuanto a características familiares, Batsche y Knoff (1994) concluyen que los agresores provienen, mayoritariamente, de familias autoritarias, hostiles, con escasas habilidades de solución de problemas y que responden con violencia ante las provocaciones.

- ***Víctimas:*** los adolescentes víctimas de acoso por parte de uno o más de sus compañeros, pueden presentar alguno o varios de los indicios siguientes: son objeto de bromas desagradables, burlas, insultos, amenazas y/o agresiones físicas; presentan contusiones y heridas; con frecuencia suelen ser ignorados o rechazados por el resto de compañeros; presentan un aspecto triste y deprimido; reflejan inseguridad, ansiedad y timidez; se observa un deterioro gradual de su trabajo escolar; muestran cambios de humor de forma inesperada, con irritabilidad y enfados repentinos; tienen una opinión negativa de sí mismos (baja autoestima), y presentan dificultades para imponerse en el grupo de compañeros.
- ***Víctimas-agresivas:*** los adolescentes que son víctimas de acoso por parte de uno o más compañeros, en algunas ocasiones también presentan conductas violentas hacia sus compañeros, posiblemente como respuesta ante la victimización que sufren. Estos chicos y chicas presentan perfiles que aglutinan las características

más negativas del perfil de agresor y del perfil de víctima: con frecuencia presentan una opinión baja de sí mismos (baja autoestima), un aspecto triste y deprimido, con muy bajos niveles de satisfacción con la vida. Suelen pertenecer a familias poco cohesionadas, con escasa comunicación entre los miembros y altos niveles de conflicto. Además, se implican poco en su proceso escolar y su rendimiento académico y la relación con los profesores suele ser negativa.

1.3.2 Teorías sobre el origen de la violencia.

En este apartado revisaremos de forma esquemática las distintas teorías explicativas generales sobre el origen de la conducta violenta y agresiva en el ser humano, ya que pueden aplicarse para tratar de entender el comportamiento violento del adolescente y la victimización en la escuela. Las principales perspectivas teóricas se agrupan en dos grandes líneas o bloques: *teorías activas o innatistas* y *teorías reactivas o ambientales*. En primer lugar repasaremos las *teorías activas o innatistas* que consideran la agresividad o violencia en el ser humano como componente orgánico y hormonal de las personas, elemental para su proceso de adaptación del individuo al medio. Por último, las *teorías reactivas o ambientales* consideran el contexto y el aprendizaje como eje fundamental en el desarrollo de conductas violentas y agresivas en los seres humanos.

1.3.2.1 Teorías activas o innatistas.

La agresividad es un componente innato necesario para la adaptación al medio, según las teorías *activas o innatistas* que consideran que la labor de la educación consiste fundamentalmente en canalizar su expresión hacia conductas socialmente aceptables. Las principales teorías activas o innatistas que se describen a continuación son: la teoría genética, la teoría etológica, la teoría psicoanalítica, la teoría de la personalidad, la teoría de la frustración y la teoría de la señal-activación.

Teoría Genética

Bajo esta perspectiva teórica se sostiene que las manifestaciones agresivas son heredables y se producen como resultado de síndromes patológicos orgánicos (por

ejemplo, la anomalía del cromosoma XYY) o de procesos bioquímicos y hormonales (por ejemplo, altos niveles de testosterona y noradrenalina) que tienen lugar en nuestro organismo. Sin embargo, a pesar de contar con una creciente aceptación, la evidencia disponible en este ámbito no es concluyente acerca de la relación entre la predisposición genética y los niveles hormonales en el desarrollo de la conducta violenta y agresiva, ya que uno de los problemas obvios del estudio de las bases genéricas de la agresión es metodológico (Geen, 2001).

Teoría Etológica

El origen de esta teoría se encuentra en el libro “On Aggression” de Konrad Lorenz’s (1966). Desde la perspectiva etológica se enfatiza el lugar que los humanos tienen dentro del reino animal y trata de explicar la conducta agresiva como una reacción innata basada en impulsos inconscientes biológicamente adaptados y que se han ido desarrollando con la evolución de la especie. De esta forma, la agresión es una conducta producida por estímulos externos que desbordan la energía agresiva acumulada en la persona. Así, la agresión se convierte en una eliminación catártica de la energía agresiva con lo que el ciclo de acumulación se vuelve a iniciar. La finalidad de la agresión es adaptativa ya que permite la supervivencia de la persona y de la propia especie.

Teoría psicoanalítica

Freud (1920) sostiene que la agresividad es un componente instintivo básico vinculado al instinto de muerte, que es una fuerza destructiva para el individuo. A través de la agresividad el ser humano canaliza esa energía destructiva hacia los demás, lo que nos permite sobrevivir evitando los deseos auto-destructivos contra el propio individuo. Desde esta perspectiva, la agresión es, por tanto, el resultado de un cúmulo de afectos negativos internos que la persona es incapaz de exteriorizar de otra forma.

Teoría de la personalidad

Desde esta perspectiva se considera que los factores de personalidad o rasgos determinan o, en algunos casos, aumentan la probabilidad de que la persona se implique en conductas agresivas. Así, se fundamenta el comportamiento violento en rasgos constitucionales de la personalidad, como la ausencia de autocontrol y la impulsividad o

la existencia de déficits cognitivos. Por ejemplo, Eysenck (1967) elabora un modelo basado en rasgos de personalidad que explican el comportamiento violento o agresivo por los elevados niveles de extroversión, neuroticismo y psicoticismo.

Teoría de la frustración-agresión

La formulación original de esta teoría fue propuesta por Dollard, Miller y sus colaboradores (1939) y reformulada por Miller posteriormente (1941). Bajo esta perspectiva se considera que todo comportamiento agresivo es la consecuencia de la existencia de una frustración, que es definida como el estado interno individual provocado por la interrupción de una conducta emitida con la intención de alcanzar una meta. Según Miller (1941), existe una serie de factores (la fuerza del impulso agresivo, la fuerza de otras respuestas inhibitorias -como el castigo- y/o el grado de semejanza con la fuente de frustración) que determinan el desplazamiento de la agresividad hacia otra persona si no es posible manifestar hostilidad hacia la fuente de frustración.

Teoría de la señal-activación

Fue propuesta por Berkowitz (1962, 1996) partiendo de los supuestos de la teoría o hipótesis de la frustración-agresión. Berkowitz considera que la frustración, aunque es un primer paso para la agresión, es una fuente de activación que no siempre lleva de forma directa a la agresión. La agresión se produce si además existen claves situacionales asociadas con la agresión, como por ejemplo estímulos asociados a la agresión como las armas. Además, Berkowitz sostiene que existen variables intermedias entre la frustración y la agresión como la ira, los pensamientos hostiles y los patrones motores agresivos. Los procesos cognitivos pueden además jugar un papel importante en la posterior agresión, impidiendo o potenciando la respuesta agresiva.

1.3.2.2 Teorías reactivas o ambientales.

Las teorías *reactivas* o *ambientales* consideran fundamentales los procesos de aprendizaje y el papel del medio ambiente en el desarrollo de comportamientos violentos y victimización en el ser humano. Las principales teorías reactivas o ambientales que se describen a continuación son: la teoría del aprendizaje social, la teoría de la interacción social, la teoría sociológica y la teoría ecológica.

Teoría del Aprendizaje social

A finales de los años sesenta, Bandura (1969) inicia con su trabajo teórico la teoría del aprendizaje social de la agresión. La teoría de Bandura enfatiza que la tendencia a la respuesta agresiva se adquiere y mantiene como resultado de un aprendizaje por observación e imitación. La imitación de la conducta agresiva dependerá de si el modelo observado obtiene o no recompensas positivas de su agresividad: si obtiene un beneficio se incrementará la probabilidad de que se imite el comportamiento agresivo, pero si el modelo es castigado por su conducta disminuirá la probabilidad de imitación.

Bandura (1986) resalta que el proceso de aprendizaje social depende de la formación de representaciones mentales de los acontecimientos que ocurren en el entorno social más inmediato de los niños, como es la familia, la escuela o los iguales. Volviendo al terreno de la violencia en la adolescencia, se ha constatado que los padres de adolescentes agresivos suelen fomentar y tolerar la agresividad, no castigan la conducta agresiva del hijo e incluso en ocasiones la alaban. Igualmente, en el contexto escolar, muchos adolescentes son halagados y animados por sus propios compañeros y obtienen el beneficio social del respeto y la popularidad cuando se comportan agresivamente, lo que aumenta la probabilidad de que este tipo de comportamientos se siga utilizando.

Teoría de la Interacción Social

De todas las perspectivas teóricas comentadas hasta el momento, ésta es la que concede mayor importancia a la influencia del ambiente y de los contextos sociales más cercanos a la persona en su comportamiento y, además, destaca el carácter bidireccional de la interacción: el ambiente influye en la persona y ésta a su vez en el ambiente. Así, se subraya el carácter interactivo del comportamiento humano y considera que la conducta agresiva es el resultado de la interacción entre las características individuales de la persona y las circunstancias del contexto social que la rodea.

El papel de los contextos familiar y escolar es determinante en la explicación de los problemas de conducta en la adolescencia. Así, las deficiencias en la socialización familiar, las relaciones entre padres e hijos de baja calidad, los problemas de rechazo

social de los iguales y la afiliación con iguales desviados, son factores de suma importancia que aumentarán la probabilidad de que el adolescente se implique en comportamientos de carácter violento.

Teoría Sociológica

La teoría sociológica interpreta la violencia como un producto de las características culturales, políticas y económicas de la sociedad. Factores como la pobreza, la marginación, la dificultad del desarrollo intelectual, la explotación o el sometimiento a sistemas altamente competitivos, están en el origen del comportamiento desviado de ciertos ciudadanos y, por tanto, son la principal causa de los problemas de conducta en las personas. Desde esta corriente también se concede gran importancia a los valores predominantes en la sociedad. En este sentido, en algunas culturas la agresión tiene un valor positivo, es una forma ‘normal’ de comportarse y, no sólo se admite sino que se premia. Esta tolerancia viene favorecida en muchas ocasiones por un elemento clave de influencia en la ciudadanía: los medios de comunicación.

Teoría ecológica

Bronfenbrenner, en 1979, propone esta teoría que contempla a la persona inmersa en una comunidad interconectada y organizada en cuatro niveles principales. Estos cuatro niveles reflejan cuatro contextos de influencia en la conducta y son los siguientes: (1) *microsistema*, compuesto por los contextos más cercanos a la persona, como la familia y la escuela; incluye todas aquellas actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona experimenta en su entorno inmediato determinado; (2) *mesosistema*, que se refiere a las interacciones existentes entre los contextos del microsistema, como la comunicación entre la familia y la escuela; (3) *exosistema*, que comprende aquellos entornos sociales en los que la persona no participa activamente pero en los que se producen hechos que sí pueden afectar a los contextos más cercanos a la persona, como el grupo de amigos de los padres y hermanos, o los medios de comunicación; y (4) *macrosistema*, que se refiere a la cultura y momento histórico-social determinado en el que vive la persona e incluye la ideología y valores dominantes en esa cultura.

Esta perspectiva considera que la solución al problema pasa por promover cambios efectivos en el contexto social más que por tratar de modificar directamente el comportamiento del sujeto. El enfoque ecológico, por tanto, resalta que los problemas de conducta no pueden atribuirse únicamente a la persona, sino que deben considerarse como el producto de una interacción entre ésta y su entorno (en el caso de la adolescencia, el entorno familiar, escolar y social). Ello supone la necesidad de examinar la conducta problemática en el contexto donde surge (en nuestro caso, en el aula o la escuela).

La perspectiva que se presenta, a nuestro parecer, como más adecuada para comprender la complejidad del comportamiento violento es el enfoque ecológico de Bronfenbrenner. Si analizamos el problema de la violencia escolar desde este enfoque, debemos considerar que sus causas son múltiples y complejas y que es preciso examinarlas en términos de interacción entre personas y contextos (Díaz-Aguado, 2002). Siguiendo con esta idea, en el siguiente apartado se analizan los principales factores tanto individuales como contextuales (relativos a la familia, la escuela y la sociedad) asociados con los problemas de violencia escolar.

1.3.3 Factores relacionados con la violencia escolar.

En este apartado se analizan los factores relacionados con la violencia y la victimización escolar en los que la presente investigación ha centrado su interés. Analizaremos factores relativos a la percepción de los adolescentes, los contextos, comunidad, escuela y familia, así como los factores individuales que podrían determinar el grado de ajuste psicosocial del adolescente.

1.3.3.1 Factores Individuales.

La investigación generada sobre los principales factores individuales asociados con la conducta violenta en la adolescencia incluye tanto elementos biológicos y genéticos como psicosociales. Por un lado, los *factores genéticos y biológicos* hacen referencia a la influencia de la información genética transmitida por los padres en el desarrollo de ciertas características o peculiaridades en los hijos. Hoy en día existe un gran consenso científico acerca de la inexistencia de un determinismo genético,

impermeable al ambiente, relativo a las características psicológicas y conductuales de la persona (Arranz, 2004; Oliva, 1997) y se aboga por una perspectiva más interactiva entre la genética y las características ambientales. Por otro lado, los *factores psicosociales* hacen referencia al complejo entramado de variables personales e interpersonales propias de cada persona.

A continuación presentamos una serie de factores individuales que se han relacionado con el desarrollo de conductas desajustadas en el adolescente, algunos clásicamente analizados como la autoestima, la sintomatología depresiva, etc., objeto de investigaciones más recientes como la reputación social y la satisfacción vital.

Autoestima

Los resultados de los estudios informan que las víctimas y los agresores tienen una menor autoestima que aquellos que no han sido víctimas o agresores. Los adolescentes con una autoestima más baja son aquellos que desempeñan ambos roles, es decir, que agreden y son agredidos.

La relación entre la autoestima y la conducta violenta es compleja. Si bien es un hecho constatado que las víctimas de conductas violentas en centros escolares se caracterizan por una autoestima más baja, la relación entre la autoestima y agresores es algo confusa. Para O'Moore y Kirkman (2001), esta confusión se debe a la tipología de comportamiento intimidatorio elegido. Es decir, los estudios que distinguen entre víctimas, agresores y víctimas-agresivas sí han encontrado diferencias significativas entre los grupos. O'Moore y Kirkman (2001) han realizado un estudio con 13.112 alumnos de edades comprendidas entre los 8 y 18 años para comprobar si existen diferencias en la autoestima entre las víctimas, agresores y víctimas-agresivas. Un aspecto que puede contribuir a clarificar la relación entre la autoestima y la conducta violenta es la existencia de adolescentes con *autoestima inflada* o *autoestima defensiva*. Salmivalli et al., (1999) han distinguido entre adolescentes con una *auténtica autoestima* elevada y adolescentes con una elevada autoestima defensiva y han examinado su relación con las conductas de amenaza e intimidación en el aula. Estos autores han llegado a la conclusión de que aquellos adolescentes que se implican en conductas intimidatorias, ya sea como actores o como espectadores que apoyan al actor

de la agresión, se caracterizan por una autoestima defensiva, mientras que los que defienden a las víctimas de la agresión sí poseen una elevada autoestima.

Los problemas de conducta en los adolescentes, especialmente en la escuela, también se relacionan con la baja autoestima, según Casamayor et al., (1998). Según estos autores el mecanismo a través del cual la baja autoestima puede conllevar problemas de conducta en la adolescencia es la realización de conductas propuestas por su grupo de iguales que perjudican a terceras personas o la necesidad de llamar la atención a través de la comisión de conductas disruptivas.

Sintomatología Depresiva

Los alumnos victimizados por sus iguales padecen normalmente problemas de ansiedad y depresión (Pelper, Smith y Rigby, 2004). Sin embargo, los resultados son contradictorios en el caso de los alumnos que agreden. Algunos estudios muestran que los adolescentes violentos presentan más desordenes psicológicos que el resto de adolescentes (Carlson y Corcoran, 2001; Kaltiala-Heino, Rimpelä, Rantanen y Rimpelä, 2000; Seals y Young, 2003, Castellón Mensoza, 2010). Otras investigaciones no señalan asociaciones directas entre la conducta violenta en la escuela y la presencia de síntomas depresivos (Estévez, Musitu y Herrero, 2005; Estévez, Musitu, y Martínez, 2004), puesto que al igual que ocurre con la autoestima, la relación entre sintomatología depresiva y violencia es compleja.

En este sentido, Carlson y Corcoran (2001) han examinado la relación que se establece entre diversas variables y los problemas de conducta en niños de edades comprendidas entre los 7 y 10 años y han encontrado que la sintomatología depresiva se asocia con niveles más elevados de problemas de conducta. Kaltiala-Heno et al., (2000), han observado que la ansiedad y los síntomas depresivos aparecen de manera equivalente tanto en los agresores como en las víctimas, sin embargo, aquellos adolescentes que son víctimas-agresivas tienen mayores niveles de ansiedad, síntomas depresivos y psicósomáticos. De hecho, la victimización puede predecir los siguientes índices de desajuste: sentimientos de soledad, depresión y baja percepción de autovalía (Jubonen, Nishina y Graham, 2000).

Finalmente, es importante señalar que cuando la sintomatología depresiva y los problemas de conducta co-ocurren, es más probable que los adolescentes tengan una red social pobre en la escuela, un clima familiar negativo, así como bajos niveles de apoyo social en la comunidad (Dumont, Leclerc y Deslandes, 2003; Estévez, Musitu y Herrero, 2005; Olsson et al., 1999).

Satisfacción con la Vida

La satisfacción con la vida se ha definido como una evaluación global que la persona hace sobre su vida (Pavot, Diener, Colvin y Sandvik, 1991). Esta definición implica que al realizar esta evaluación la persona examina los aspectos tangibles de su vida, sopesa lo bueno contra lo malo, lo compara con un estándar o criterio elegido por ella (Shin y Johnson, 1978) y llega a un juicio sobre la satisfacción con su vida (Pavot et al., 1991). Por tanto, los juicios sobre la satisfacción con la vida dependen de las comparaciones que el sujeto hace entre las circunstancias de su vida y un estándar que considera apropiado.

Las investigaciones sobre satisfacción con la vida en relación con el ámbito educativo y las conductas desajustadas son poco frecuentes, a pesar que la escuela es uno de los principales contextos de socialización en el que los adolescentes pasan gran parte de su tiempo. En esta línea, algunos estudios han observado que las víctimas de conductas violentas en el ámbito escolar tienen un autoconcepto negativo y escasa satisfacción con la vida (Andreou, 2000; Prinstein, Boergers y Vernberg, 2001; Rodríguez, 2004; Seals y Young, 2003). Dicho de otro modo, la victimización está asociada con la infelicidad (Flouri, y Buchanan, 2002). Por el contrario, MacDonald, Piquero, Valois y Zullig (2005) observaron que una alta satisfacción con la vida se relaciona con un bajo número de conductas violentas. Por lo tanto, es de suponer que los adolescentes violentos en la escuela presenten cierto grado de frustración a la hora de evaluar o valorar su vida (Martínez, Buelga y Cava, 2007). Por último, algunos autores remarcan la importancia de las redes de apoyo social, comunitario, parental y del grupo de iguales sobre la satisfacción que los adolescentes muestran con sus vidas (Diener, 1984; Galbo, 1984; Greenberg, Siegel y Leitch, 1983).

1.3.3.2 Factores Familiares.

Desde la psicología social de la familia, ésta ha sido definida como “un sistema de relaciones fundamentalmente afectivas en el que el ser humano permanece largo tiempo, y no un tiempo cualquiera de su vida, sino el compuesto por fases evolutivas cruciales como la infancia y la adolescencia” (Nardone, Giannotti y Rocchi, 2003). Esta red de relaciones e interacciones entre los miembros de la familia proporciona un marco de referencia para el adolescente que condiciona su comportamiento, potenciando o disminuyendo las probabilidades de que éste sea desajustado. De hecho, numerosos trabajos asocian la violencia escolar con relaciones de mala calidad entre los miembros del núcleo familiar (Muñoz y Graña, 2001; Tolan, Guerra y Kendall, 1995; Trianes, 2000). Sin embargo, la calidad de las interacciones entre los miembros de la familia no sólo protege al adolescente de implicarse en conductas violentas en la escuela (Estévez, Murgui, Musitu, y Moreno, 2008), sino que también le protege de verse envuelto como víctima de la agresión de sus compañeros en la escuela (Larose y Boivin, 1998).

Entre los factores familiares más estudiados en relación con la conducta violenta expresada por los hijos en la escuela encontramos el clima familiar, integrado por otras variables relacionales como: la vinculación afectiva de los miembros de la familia, la comunicación familiar y el conflicto familiar.

Clima Familiar

El clima familiar hace referencia a las características psicosociales e institucionales de la familia y su entorno (Guerra, 1993; Kemper, 2000), y puede conceptualizarse como el ambiente percibido e interpretado por los miembros de la familia. Además, el clima familiar ejerce una influencia significativa en la conducta y en el desarrollo social, físico, afectivo e intelectual de sus integrantes (Martínez, 1996; Schwartz y Pollishuke, 1995), y puesto que la adolescencia es un periodo vital en el que la persona se ve sometida a multitud de cambios e influencias procedentes de distintos contextos, el clima familiar se convierte, por tanto, en un factor esencial para un adecuado desarrollo psicosocial del adolescente en este marco de importantes cambios.

Un clima familiar negativo refleja dinámicas empobrecidas de comunicación y apoyo entre los miembros de la familia que afecta al funcionamiento familiar general

(Zabala, 1999). La exposición a situaciones de conflicto dentro de la familia, sea conflicto entre los padres o entre padres e hijos también ha sido relacionado con la conducta agresiva del hijo (Ostrov y Bishop, 2008). En este sentido, la falta de cohesión familiar y la ausencia de alguno de los progenitores se han relacionado con el comportamiento desajustado de los adolescentes (Berdondini, 1996; Gibbs y Sinclair, 1999). En sentido opuesto, un clima familiar positivo que fomenta la cohesión, el apoyo, la confianza e intimidad entre los miembros de la familia y favorece dinámicas de comunicación familiar abierta y empática, potenciaría el ajuste conductual y psicosocial de los adolescentes (Casas et al., 2004; Gracia y Musitu, 2000; Lila y Buelga, 2003; Musitu y García, 2004; van Aken, van Lieshout, Scholte y Branje, 1999). Es decir, el grado de expresividad, cohesión y conflicto familiar se relacionan directamente con el ajuste psicosocial de los adolescentes, afectando además a la calidad en las relaciones entre los miembros de la familia, el grado en el que se favorece el correcto desarrollo de los hijos o los criterios sobre las normas y conductas de los adolescentes.

Los adolescentes que pertenecen a familias en las que se fomenta la expresión de sentimientos, la cohesión y las relaciones de calidad entre los miembros expresan un alto autoconcepto y una mayor autoestima (Dubois, Eitel y Felner, 1994) con lo cual se relaciona negativamente con las conductas desajustadas de estos adolescentes (Torrente y Rodríguez, 2003). Además, el ajuste psicosocial del adolescente y el clima familiar mantienen una relación bidireccional, de tal forma que, por ejemplo, un clima familiar conflictivo influye en el desarrollo de problemas de conductas de los hijos, lo que se convierte a su vez en un elemento de estrés en la familia, ante el cual los padres suelen reaccionar agravando el patrón de interacciones familiares negativas (Eisenberg et al., 1999). Así, el clima familiar negativo incide en el desarrollo de factores individuales como los síntomas depresivos, el estrés y la ansiedad en los hijos, problemas que, a su vez, producen una influencia negativa en el sistema de relaciones familiares (Begotti, Borca, Calandri, Cattelino y Ingoglia, 2004) y en las relaciones de los adolescentes en otros contextos, como el escolar y el comunitario. Por tanto, la cohesión familiar puede proteger a los hijos de conductas desajustadas (Nicholson, 2000) y favorecer la adaptación social de los adolescentes, porque permite la transmisión de pautas y normas culturales de padres a hijos (Rodríguez y Torrente, 2003).

1.3.3.3 Factores Escolares.

La escuela, junto con la comunidad, la familia y el grupo de iguales, es uno de los principales ámbitos de socialización a lo largo de nuestra vida y especialmente durante el periodo adolescente debido a la gran cantidad de tiempo que los adolescentes pasan en él. Una buena trayectoria escolar del adolescente podría actuar como factor inhibitor de conductas violentas o de victimización en la escuela, mientras que el fracaso escolar, las malas relaciones con los compañeros y los profesores o la escasa implicación en el aula se han relacionado con comportamientos violentos y la victimización de los adolescentes en la escuela (Hernández et al., 2002).

Sin embargo, diferentes intervenciones han mostrado que la mejora del clima escolar y la actitud positiva hacia dicho contexto pueden prevenir los comportamientos desajustados (violencia y victimización) en las relaciones interpersonales que se dan en el centro (Cecchini, González, Carmona y Contreras, 2004; Meyer, Allison, Reese, Gay y Multisite Violence Prevention Project, 2004; Trianes y Fernández-Figares, 2001). En definitiva, la actitud negativa hacia la autoridad formal, como el profesorado y la escuela como institución, se asocia con el fracaso escolar y problemas de comportamiento (Emler y Reicher, 1995; Epps y Hollin, 1993; Heaven, 1993; Loeber, 1996; Samdal, 1998).

Clima Escolar

Se define el clima escolar como el conjunto de percepciones subjetivas que profesores y alumnos comparten acerca de las características del contexto escolar y del aula (Trickett, Leone, Fink y Braaten, 1993) y que influye en el comportamiento de los alumnos (Cook, Murphy y Hunt, 2000; Cunningham, 2002).

Se comprueba, por ejemplo, que determinadas características de la organización del aula, como la realización de actividades altamente competitivas entre los estudiantes o la tolerancia ante las situaciones de violencia y/o victimización, han sido asociadas con problemas de conducta en los alumnos (Cava y Musitu, 2002).

En sentido opuesto, los programas de juego cooperativos parecen potenciar un aumento de conductas cooperativas y una disminución de conductas agresivas entre los

alumnos (Bay-Hinitz, Peterson y Quilitch, 1994; Finlinson, Austin y Pfister, 2000). Así, realizar actividades cooperativas favorece la empatía y la comprensión de los otros, contribuye a forjar una percepción positiva hacia compañeros y profesores y ayuda a desarrollar actitudes más favorables hacia la escuela y los estudios, configurando un clima social positivo en el aula que facilita relaciones armónicas en la escuela y la integración social de alumnos con problemas de integración. Autores como Díaz-Aguado (2005), Garaigordobil (2004) o Johnson y Johnson (1999) abogan por el diseño de actividades innovadoras en el aula que fomenten el aprendizaje cooperativo para favorecer la convivencia en la escuela, alejadas de las fórmulas tradicionales educativas, centradas en la competitividad y en las que el énfasis recae fundamentalmente en el éxito de unos pocos.

Cuando los estudiantes se sienten aceptados, valorados, pueden expresar sus sentimientos y opiniones, se les escucha, se les tiene en cuenta y pueden realizar aportaciones e implicarse en diversas actividades hablamos de un clima escolar positivo (Trianes, 2000). Este clima óptimo favorece un buen ajuste escolar, psicosocial y conductual de los adolescentes, especialmente en aquellos chicos que tienen altas probabilidades de desarrollar problemas de conducta, emocionales o académicos (Haynes, Emmons y Ben-Avie, 1997). Asimismo, la mejora del clima social del aula se relaciona con la disminución del riesgo de conductas desadaptativas, como la violencia o la victimización, que pueden impactar negativamente en el funcionamiento del aula o de la escuela (Trianes et al., 2006).

Por otra parte, el apoyo y la amistad de los iguales y las relaciones con el profesor parecen ser determinantes para que los adolescentes presenten un buen ajuste emocional y conductual (Sánchez y Oliva, 2003) o establezcan juicios acerca de su autoconcepto (Dubois et al., 1998; Fering y Taska, 1996; Parra, Oliva y Sánchez, 2004). Es decir, el desarrollo de unas buenas relaciones amistosas entre los alumnos y con el profesor será positivo para su desarrollo individual, pero también mejorará el clima general de convivencia en el aula. Por último, una valoración positiva por parte del adolescente, tanto de la escuela como de la familia, se relaciona con mayores capacidades de los hijos para respetar las normas de vida colectiva y comunitaria (Gottfredson y Hirschi, 1990).

1.3.3.4 Factores Comunitarios.

Según la investigación llevada a cabo por el Defensor del Pueblo (1999) existen tres factores sociales de riesgo para el desarrollo de problemas de conducta en la adolescencia: (1) la influencia de los medios de comunicación y especialmente de la televisión, que se ha convertido en un contexto educativo informal de enorme importancia en el aprendizaje de niños y adolescentes, (2) los recursos comunitarios como las opciones de participación e integración de los adolescentes en actividades del barrio o en los servicios sociales comunitarios, por tratarse de servicios de especial relevancia en el aspecto preventivo, y (3) las creencias y valores culturales en el entorno social al que pertenece el adolescente.

Nos ocupamos a continuación de la implicación comunitaria, que hace referencia a la participación e integración de los jóvenes en su comunidad.

Implicación Comunitaria

Diversos autores, según recoge el trabajo de Gracia y Herrero (2006), han propuesto distintos estratos o niveles de análisis de las relaciones sociales. Así por ejemplo, Benjamin Gottlieb (1981) propone tres niveles de análisis del entorno social: los niveles *macro* (integración y participación social), *meso* (redes sociales) y *micro* (relaciones íntimas). Dentro de esta división, la integración/participación social se centra en cómo “las personas se involucran en instituciones, asociaciones de carácter voluntario, y la vida social formal e informal de sus comunidades” (Gottlieb, 1981).

En una línea semejante, Nan Lin (1986) plantea que el vínculo de una persona con el entorno social puede representarse en tres niveles distintos: la comunidad, las redes sociales y las relaciones íntimas y de confianza. La participación en la comunidad se refleja en el grado en que la persona se involucra en ella y en las organizaciones de carácter voluntario. Este tipo de vinculación refleja la implicación de la persona en la comunidad lo que le proporciona un sentimiento de pertenencia a una estructura social amplia y un sentido general de identidad social.

Dentro de la psicología comunitaria, diversos trabajos muestran cómo la implicación de los adolescentes en la comunidad podría facilitar el proceso de socialización y un adecuado ajuste psicosocial (Hull, Kilbourne, Reece, y Husaini,

2008; Jessor, 1993; Sampson, Raudenbush y Earls, 1997). La implicación en la comunidad, junto con la escuela y la familia, se convierte así en un contexto fundamental de socialización especialmente relevante durante la adolescencia.

Por ejemplo, para Sarason (1974), la percepción de pertenecer a una comunidad, el sentimiento de que se es parte de una estructura estable en la que confiar, el sentimiento de compromiso mutuo que vincula a los individuos en una unidad colectiva, es un elemento que contribuye al bienestar individual. Cohen et al., (2000) consideran que los efectos beneficiosos de las relaciones sociales en el bienestar individual se producen a través de su influencia en el autoconcepto, los sentimientos de valía personal, de control personal y la conformidad con las normas.

La comunidad podría ser, por tanto, uno los contextos fundamentales a tener en cuenta en relación con el desarrollo de conductas desadaptativas en los adolescentes. Por ejemplo, en su investigación, Mrug y Windle (2009) ponen a prueba un modelo acerca de las influencias del barrio en las conductas de jóvenes preadolescentes. Estos autores concluyen en su trabajo que la concentración de pobreza del barrio y las escasas opciones de los jóvenes para implicarse y participar en actividades en las comunidades empobrecidas se relaciona con conductas problemáticas. La relación entre este tipo de comunidades y el desarrollo de conductas problemáticas parece estar totalmente mediada por una serie de efectos que incluyen disturbios en los barrios y una inadecuada supervisión parental sobre los adolescentes.

Jiménez, Musitu, Ramos y Murgui (2009) concluyen en su trabajo que la participación e implicación comunitaria de los adolescentes contribuye directamente a la satisfacción con la vida y a la comunicación con los padres e indirectamente a la victimización. En otras palabras, los adolescentes socialmente integrados que participan en sus comunidades parecen mostrar altos niveles de ajuste familiar, personal y social y un menor riesgo de ser victimizados. En su trabajo, Beyers, Bates, Pettit y Dodge (2003) concluyen también en su investigación que la supervisión paterna positiva media la relación entre la comunidad empobrecida (escasas opciones de participación e integración de los adolescentes) y el despliegue de conductas problemáticas de los jóvenes, como pueden ser la violencia y la victimización.

Por último, algunos investigadores en esta área de estudio han identificado factores contextuales de riesgo para el desarrollo de conductas disruptivas en jóvenes. Por ejemplo, identifican el estrés crónico y los entornos violentos, característicos de algunos barrios en las grandes ciudades, como factores críticos para incrementar el riesgo de la implicación de los adolescentes en conductas violentas. Estos factores también tienen un impacto en la efectividad de las acciones preventivas de violencia en los barrios (Lowry et al., 1995).

1.3.4 La perspectiva de género en la violencia y victimización escolar.

Los factores que influyen en el desarrollo de conductas violentas ha sido uno de los aspectos analizados que más ha preocupado a teóricos e investigadores en este campo empírico. Entre los factores individuales, el género se ha utilizado como predictor de las diferencias en las conductas de violencia de hombres y mujeres (Anderson y Bushman, 2002). En términos generales, la investigación sobre este ámbito tanto en forma de revisiones y metanálisis (Bettencourt y Miller, 1996; Eagly y Steffen, 1986; Frodi, McCauley y Thome, 1977) como de estudios individuales (Harris, 1995; Richardson, Vandenberg y Humphries, 1986) han señalado que los hombres tienden a implicarse en mayor medida en conductas violentas directas (tanto de tipo físico como verbal) que las mujeres. Sin embargo, cuando se analizan las formas de violencia indirecta o relacional (por ejemplo difundir rumores o excluir del grupo), la evidencia no es tan clara (Björkqvist, Österman y Lagerspetz, 1994; Crick y Grotpeter, 1995). Por ejemplo, los resultados del estudio de Crick y Grotpeter (1995) indican que la violencia relacional o indirecta puede ser un serio riesgo para el ajuste social de los adolescentes y que las chicas se implican en mayor medida en este tipo de conductas que los chicos.

Algunos investigadores muestran que no existen diferencias por género en la utilización de estrategias indirectas (Peets y Kikas, 2006; Salmivalli y Kaukianen, 2004; Toldos, 2005), aunque los chicos si difieren de forma significativa en el uso de violencia directa frente a las chicas (Benítez y Justicia, 2006; Hadley, 2003). No obstante, las investigaciones que se han centrado en el estudio de ambos tipos de violencia muestran que durante los primeros años de vida, niños y niñas utilizan en

mayor medida las formas de violencia directa (física y verbal) y en muy pocos casos la violencia indirecta o relacional (Galen y Underwood, 1997; Ortega y Monks, 2005). A medida que la edad y la madurez aumentan, los chicos utilizan más estrategias de violencia directa, mientras que las chicas utilizan en mayor medida la violencia indirecta (Crick, Casas y Nelson, 2002; Crick y Nelson, 2002; Owens, Shute y Slee, 2000; Vail, 2002). Sin embargo, los datos en este sentido son contradictorios. Galen, B.R. y Underwood, M.K. (1997).

Los resultados obtenidos en las diferencias de género en la utilización de estrategias violentas son contradictorios. Por un lado, algunos estudios muestran que no existen diferencias de género en la edad adulta en la utilización de violencia indirecta (Green, Richardson y Lago, 1996; Walker, Richardson y Green, 2000), mientras que otros estudios documentan un mayor empleo de estrategias indirectas por parte de las mujeres respecto a los hombres (Hess y Hagen, 2006). Parece ser que las diferencias en las formas de violencia parecen producirse fundamentalmente en la adolescencia, aunque, como resalta Archer (2004) en un meta-análisis, los resultados de la investigación generada en este ámbito dependen de los instrumentos utilizados para medir violencia y de las características de los adolescentes que componen la muestra. Por ejemplo, en algunas investigaciones se ha mostrado que sólo cuando se analiza la conducta violenta de grupos especialmente violentos surgen las diferencias de género en la utilización más frecuente en las chicas de formas de violencia indirectas (Moretti et al., 2001). Este patrón diferencial del uso de estrategias violentas directas iniciado en la adolescencia parece mantenerse en la edad adulta. Archer (2004).

Al mismo tiempo existe cierto consenso en la comunidad científica sobre las diferencias de género que se producen en el uso de formas de violencia física en la adolescencia, estando los chicos más implicados que las chicas y también en que ambos géneros parecen utilizar estrategias de violencia verbal de forma muy similar (Crick, Casas y Nelson, 2002; Ortega, 1997). Sin embargo, los resultados de la investigación de las diferencias de género en la utilización de estrategias de violencia indirecta son dispares. Por una lado, algunos estudios no encuentran diferencias entre los géneros en las estrategias violentas utilizadas por los adolescentes (Hokoda, Lu y Angeles, 2006; Leadbeater, Boone, Sangster y Mathieson, 2006), sin embargo, otras investigaciones documentan que las chicas utilizan estrategias indirectas en mayor medida que los

chicos adolescentes (Sánchez y Fernández, 2007; Ortega y Mora-Merchán, 1999; Smith, 1999).

Durante la adolescencia se intensifican las presiones para la socialización de género de los adolescentes por parte de la familia, los profesores, los iguales y los medios de comunicación (Catalano y Hawkins, 1996). Así, las expectativas sobre los roles de género que los chicos y las chicas tienen podrían asociarse con experiencias en el desarrollo vital que refuerzan esas expectativas y que podrían contribuir y mantener lo que White (2002) ha denominado “patrones de violencia diferenciados por género”, es decir patrones de desarrollo y mantenimiento de violencia escolar diferentes en chicos y chicas. En síntesis, a pesar de no existir un consenso claro en la comunidad científica acerca de las diferencias de género en las formas de violencia escolar indirecta en la edad adolescente, sí encontramos un cierto grado de acuerdo en los resultados de la investigación en este ámbito que documenta una mayor implicación de los chicos en formas de violencia física en el entorno escolar respecto a las chicas.

Los estudios de las diferencias entre los sexos en estudiantes que sufren victimización escolar muestran resultados también contradictorios, en la misma línea que las diferencias en la implicación de chicos y chicas en violencia escolar. Mientras que algunos estudios informan que los chicos sufren mayores índices de violencia perpetrados por sus iguales (Serrano e Iborra, 2005; Solberg y Olweus, 2003), otros indican que las víctimas son mayoritariamente femeninas (Cerezo, 2006; Sánchez y Fernández, 2007; Veenstra, et al., 2005). Por el contrario, un tercer grupo de estudios informa de niveles similares de victimización para ambos sexos (Felix y McMahon, 2007; Scheithauer, Hayer, Petermann, y Jugert, 2006; Seixas, 2005). Por último, los estudiantes catalogados como agresores/víctimas parecen tener mayor representación masculina (Espelage, Mebane y Adams, 2004; Seixas, 2005).

Según las diferencias de género en victimización, parece que éstas emergen de forma más clara cuando se indaga acerca del tipo de victimización que los adolescentes sufren. Los chicos serían víctimas, en mayor medida que las chicas, de formas directas de violencia. En sentido inverso, las chicas serían víctimas, en mayor medida que los chicos, de formas de violencia relacional o indirecta (Craig, Pepler y Blais, 2007; Crick y Bigbee, 1998; Owens, 1996; Slee, 2006). Aunque algunas investigaciones no han

encontrado diferencias entre los género en victimización escolar (Leadbeater, et al., 2006).

Como hemos visto, los resultados de la investigación en este ámbito parecen indicar que el distinto desarrollo físico y emocional que ocurre en chicos y chicas durante la adolescencia podría desencadenar trayectorias diferentes en el proceso de violencia y victimización escolar y que, por tanto, la utilización de la violencia podría tener distintas funciones para los chicos y para las chicas. Por ello, los programas de prevención de la violencia escolar deberían ser integrales por un lado, teniendo en cuenta todos los contextos socializadores (familia, escuela, pares y medios de comunicación) y específicos por otro lado, teniendo en cuenta el género de los implicados (habilidades de comunicación, roles de género, desarrollo de la identidad de género, etc.).

Algunos de los programas de prevención e intervención que se han centrado específicamente en las experiencias de las chicas en los procesos de violencia escolar han resaltado lo que algunos investigadores han llamado “la paradoja de género” (Keenan, Loeber y Green, 1999). La paradoja de género implica, que los adolescentes que desarrollan de forma intensa desórdenes atípicos de su género (por ejemplo, las chicas que son violentas) presentan conductas mucho más desviadas que aquellos adolescentes que desarrollan desordenes típicos de su género (por ejemplo, los chicos que son violentos). Además los adolescentes con conductas disruptivas atípicas de género presentan más vulnerabilidad a desarrollar otros tipos de problemas sociales y psicológicos. Esta variable introducida por “la paradoja de género”, como el aumento creciente de chicas adolescentes que se implican en violencia escolar, sugiere que los programas de intervención en los centros escolares tienen que hacer frente a un cambio en la planificación de estrategias de intervención para la violencia escolar.

En este sentido, ya que los patrones de socialización son diferentes para ambos géneros y que los factores de riesgo y protección podrían ser diferentes para chicos y chicas, los programas de intervención deberían planificarse de forma diferenciada para ambos géneros. Sin embargo, son muy pocos los programas que se han desarrollado de forma específica para chicas adolescentes, debido, posiblemente, a la escasez de conocimiento científico consensuado sobre por qué las chicas agreden, que impide

construir programas específicos de género de intervención y prevención de la violencia y la victimización escolar sobre una base empírica sólida. En conclusión, las diferentes herramientas conceptuales, analíticas, metodológicas y muestrales utilizadas por la comunidad científica hacen complicado la generalización de los resultados sobre las diferencias de género en violencia y victimización escolar en la adolescencia.

1.3.5 Cyberbullying: acoso en el mundo digital.

Los avances tecnológicos de los últimos 10-15 años han posibilitado el uso y abuso inapropiado de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, reconocido este hecho por la mayoría de los autores como ciberacoso. Este tipo de acoso consiste en la utilización de medios electrónicos para dañar, intimidar y maltratar a otros, siendo Internet y el teléfono móvil, los dispositivos más utilizados para estos fines. Entre los distintos tipos de ciberacoso destaca el *cyberbullying*, un tipo de acoso que desde el año 2000 está aumentando de forma muy importante entre los adolescentes de todos los países desarrollados del mundo; España, Reino Unido, Estados Unidos, Corea, Japón, Australia, México, por nombrar algunos.

El *cyberbullying* como el *bullying* se caracteriza por su intencionalidad de causar daño, repetición de la conducta agresora y desequilibrio de poder entre el acosador y la víctima. Diversos trabajos apuntan, como ya se ha mencionado, que hay una prolongación de la experiencia de acoso escolar con el acoso cibernético de modo que los problemas de muchos niños y adolescentes en el contexto escolar se trasladan y siguen en el ciberespacio. Así, enfrentamientos que comienzan, por ejemplo, en el patio continúan ahora en redes sociales, como el *Tuenti* muy popular en España, o también por emails y por mensajería instantánea. Los dispositivos electrónicos -correo electrónico, mensajería instantánea, chats, móviles, u otras formas de tecnología de la información- son los que confieren por sus propias características tecnológicas para trascender las fronteras del tiempo y del espacio físico, su enorme potencial dañino.

Delimitación conceptual de Cyberbullying:

- *Una conducta agresiva e intencional que se repite de forma frecuente en el tiempo mediante el uso, por un individuo o grupo, de dispositivos electrónicos como el correo electrónico, mensajería instantánea, chats, móviles, sobre una víctima que no*

puede defenderse por sí misma fácilmente” (Smith, Mahdavi, Carvalho, Fisher, Russell, y Tippett, 2008).

-Es el envío y acción de colgar textos o imágenes dañinas o crueles en Internet u otro medios digitales de comunicación, realizado por un individuo o un grupo de un modo deliberado y repetitivo (Mason, 2008).

- Consiste en utilizar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), Internet (correo electrónico, mensajería instantánea o “chat”, páginas web o blogs), el teléfono móvil y los videojuegos online principalmente, para ejercer el acoso psicológico entre iguales (Garaigordobil, 2011).

El *cyberbullying*, también conocido con los términos, aunque menos utilizados, de *online bullying* (Willard, 2006), *electronic bullying* (Raskauskas y Stoltz, 2007), acoso cibernético (Kowalski y Limber, 2007), *e-bullying* (Ortega, Calmaestra y Mora-Merchan, 2008), tiene unas características propias y diferentes al acoso escolar, que aumentan su potencial dañino: anonimato del agresor, alcance y amplitud de espectadores, imposibilidad de huir, reproducción de la agresión indefinidamente.

A diferencia del acoso escolar dónde la mayoría de las veces la víctima sabe a quién se enfrenta, en el *cyberbullying*, el agresor utiliza pseudónimos o nombres falsos para acosar e intimidar a la víctima. Esta ocultación de la identidad no sólo propicia la agresión sino también la impunidad del acosador. El agresor no percibe de forma directa e inmediata el dolor que provoca en la víctima, lo cual, facilita una mayor violencia y crueldad en sus actos cibernéticos. Por otra parte, desde la perspectiva de la víctima, la invisibilidad del acosador acrecienta su indefensión al no saber realmente a quién se enfrenta, aunque la mayoría de las veces, cree conocer su identidad. Este sentimiento de indefensión, de vulnerabilidad, y ahora también, de humillación, se potencia aún más por el carácter público que tienen las ciberagresiones. Éstas pueden llegar rápidamente a cientos, miles, millones de espectadores, que pueden convertirse, a su vez, en nuevos agresores. La reputación social, tan importante para el adolescente, se ve muy afectada por este carácter marcadamente público de las ciberagresiones. No existen lugares seguros para evitar las agresiones públicas; éstas pueden aparecer en cualquier lugar del escenario virtual (mensajería instantánea (IMs), correo electrónico (e-mail), mensajes de

texto a través de móviles (SMS), redes sociales *online*, chats, blogs, páginas webs, tableros de encuentros sociales, juegos por Internet, etc.) y en cualquier momento del día durante las 24 horas.

Otra característica que acentúa la pérdida de control que tiene la víctima es que ésta no puede impedir que las ciberagresiones sean vistas, reproducidas y reenviadas una y otra vez, por los internautas. Los mensajes o imágenes difundidas en Internet o por el teléfono móvil pueden recuperarse y, por tanto, revivirse una y otra vez, lo que hace que el daño de la agresión permanezca en el tiempo, ampliando sus efectos sobre la víctima. Las formas de intimidar y de acosar en el ciberespacio son muy variadas y como en el acoso tradicional, puede agruparse a lo largo de un continuum según la gravedad de la acción realizada. En el extremo más severo podrían incluirse aquellas agresiones, que penalmente son constitutivas de un delito, tales como las acciones que van en contra de la integridad moral de la víctima (injurias, calumnias, amenazas, coacciones), o delitos contra la intimidad de la víctima, (con el agravante de difusión de los contenidos de privacidad más íntimo de la persona). El hecho es que hay muchos tipos de ciberagresiones, sobre las cuales la mayoría de las veces los adolescentes desconocen no sólo el alcance psicológico, sino también las consecuencias jurídicas que muchas de éstas pueden llegar a tener para los mismos y para sus familias.

Una de las primera clasificaciones de ciberagresiones fue realizada por la abogada y directora del *Center for Safe and Responsible Internet Use*, Nancy Willard (2006, 2007). Esta autora clasificó las conductas de *cyberbullying* recogidas en la tabla 22.

Tabla N° 22 Clasificación de Conductas en cyberbullying

TIPOS DE CONDUCTAS UTILIZADAS	<p>Hostigamiento: (envío repetido de mensajes ofensivos o humillantes a la víctima)</p> <p>Denigración (envío o difusión de rumores o informaciones falsas sobre la víctima con el fin de dañar su reputación o su círculo de amistades);</p> <p>Suplantación de la identidad (envío de mensajes maliciosos haciéndose pasar por la víctima para mancillar su reputación o para involucrarla en problemas);</p> <p>Violación de la intimidad (difusión de secretos, informaciones o imágenes embarazosas de la víctima);</p> <p>Exclusión social (exclusión deliberada y cruel de la víctima de grupos on line);</p> <p>Cyberpersecución (envío repetido de mensajes amenazantes o intimidantes con el fin de provocar miedo real en la víctima).</p>
-------------------------------	---

Elaboración Propia a partir de Center for Safe and Responsible Internet Use,
Nancy Willard (2006, 2007).

Kowalski, Limber y Agatston (2010) proponen la misma clasificación, a la que añaden la ciberagresión de *paliza feliz* (*happy slapping*). Este tipo de agresión, que se dió a conocer en el año 2005 en el metro de Inglaterra, consiste en grabar por el móvil, una paliza con el fin de difundirla más tarde por Internet. Por otro lado, Flores (2008) indica que las ciberagresiones más frecuente entre los adolescentes consisten en:

Colgar en Internet imágenes comprometidas (reales o manipuladas por fotomontajes), datos delicados o informaciones que puedan perjudicar o avergonzar a la víctima, y darlos a conocer en su entorno de relaciones.

- Dar de alta, con foto incluida, a la víctima en un web de votaciones dónde se vote, por ejemplo, a la persona más fea, la menos inteligente... y cargarle de *puntos* o *votos* para que aparezca en los primeros lugares del ranking.

- Crear un perfil o espacio falso en nombre de la víctima, en redes sociales o en foros, donde se escriban a modo de confesiones en primera persona determinados acontecimientos personales, demandas explícitas de contactos sexuales...
- Hacerse pasar por la víctima dejando comentarios ofensivos en foros o en chats de manera que las reacciones de los demás vayan dirigidas a quien ha sufrido la usurpación de personalidad.
- Dar de alta la dirección de correo electrónico en determinados sitios para que luego sea víctima de spam, de contactos con desconocidos...
- Usurpar y cambiar la clave de correo electrónico de la víctima para leer sus mensajes e impedir el propio acceso del propietario legítimo a su cuenta de correo.
- Provocar a la víctima en servicios Web, dónde un responsable de vigilar o moderar lo que allí ocurre (chats, juegos online, comunidades virtuales...), con el fin de que ésta reaccione de modo violento, para que, una vez denunciada o evidenciada, se excluya a quien realmente era la víctima.
- Difundir rumores sobre la víctima dónde se le atribuye un comportamiento reprochable, ofensivo o desleal, de forma que sean otros quienes, sin poner en duda lo que leen, ejerzan sus propias formas de represalia o acoso.
- Enviar mensajes amenazantes por e-mail o SMS, perseguir y acechar a la víctima en los lugares de Internet en los se relaciona de manera habitual, provocándole una sensación de angustia y fuerte desasosiego.

Lógicamente, debido a las consecuencias tan graves que tiene esta nueva forma de acosar entre niños y adolescentes, una preocupación y un interés creciente en la investigación actual es el estudio de su prevalencia (Kowalski et al., 2010). Los investigadores concuerdan en afirmar que la incidencia del *cyberbullying* ha aumentado de forma muy importante en estos últimos años. Las razones que explican el aumento de este nuevo problema mundial, se explican, entre otros, por la enorme expansión de los dispositivos tecnológicos en la sociedad actual, y en particular, por su penetración en los

hogares de las familias, a los cuales, los niños acceden a edades cada vez más tempranas. Como apunta Cervera (2009) mientras los padres utilizan Internet, los hijos viven en Internet, y tienen más oportunidad para utilizar de forma inadecuada las TIC.

Existen grandes variaciones de los estudios entre países, e incluso dentro de un mismo país, sobre la prevalencia del *cyberbullying*, tanto en el rol de víctima como de agresor. Estas diferencias en la incidencia del *cyberbullying* dificultan enormemente la comparación entre trabajos, por lo que es necesario que haya una unificación de criterios tanto con lo que respecta a las variables medidas – medio de acoso y el rol de los sujetos: víctima, acosador, víctima/acosador–, como a los instrumentos utilizados, tal como se puede observar en la siguiente Tabla.

Tabla 23: Estudios sobre Cyberbullying en España

Prevalencia del cyberbullying			
Estudios	Ámbito Geográfico	Muestra (Edad)	Prevalencia y otras conclusiones
Orte (2006)	Islas Baleares	770 (11-19)	20% han sufrido alguna vez acoso digital, en cualquiera de sus manifestaciones. La forma de CB más popularizada y extendida es el acoso a través del móvil, el 14% han sido objeto de agresiones telefónicas. El 5% fueron agredidos en salas de chat o mensajería instantánea y el 4% a través del e-mail.
Defensor del Pueblo UNICEF (2007)	Todas las Comunidades	3000 (12-18)	Cyber-víctimas 5,5% (5,1% en forma esporádica y 0,4% más de una vez por semana). Cyber-agresores 5,4% (4,8% eventuales y 0,6% frecuentes). Una de cada cuatro ha sido testigo de CB, eventual (22%) o prolongado (3%).
Ortega, Calmaestra y Mora Merchán (2008)	Córdoba	830 (12-18)	3,8% vertiente severa del CB (1,7% agresores, 1,5% víctimas y 7,8% agresores victimizados) a través del móvil o internet; 22,8% de CB forma moderada u ocasional (5,7%

			agresores, 9,3% víctimas y 7,8% agresores victimizados); 26,6% directamente implicados, 2,3% de forma severa.
Observatorio Estatal de la Convivencia (2008)	Comunidades (sin Cataluña y Ceuta)	23100 (12-17)	1,1-2,1% víctimas a menudo. En últimos dos meses 2,5-7% alguna vez víctimas y 2,5-3,5 agresores.
Avilés (2009)	Castilla-León y Galicia	730 (12-17)	4,5% víctima moderada a través de móvil, 0,5% severa; 4,7% víctima moderada a través de internet, 2,9% severa. 3% agresor moderado a través del móvil, 1,2% severo; 4,4% agresor moderado a través de internet, 1,4% severo.
ISEI-IVEI (2009)	País Vasco	3104 (10-12) 3123 (12-16)	Víctimas: 0,6 % en 2008, y 0,8 % en el 2009.
Sureda, Comas, Morey, Mut, Salva y Oliver (2009)	Islas Baleares	500 (15-16)	13,4% decía que los mensajes privados de ellos y los rumores acerca de ellos se habían difundido a través de Internet o teléfono móvil. 11,6%, había recibido insultos y amenazas por correo electrónico o mensajes de móvil. 8,8% dijo que imágenes indiscretas o comprometidas de ellos habían sido difundidas por Internet o móvil. 9,4% admitió haber enviado mensajes negativos y/o amenazantes.
Asociación Protégeles (2010)		2000 (12-17)	19% había enviado algún mensaje de móvil intimidatorio.
Calvete, Orue, Estévez, Villardón y Padilla (2010)	Vizcaya	1431 (12-17)	44,1% reconoció haber cometido al menos un acto de CB. Los chicos realizaban más CB que las chicas.
Estévez, Villardón,	Vizcaya	1431 (12-17)	30,1% declararon haber sufrido algún tipo de CB y hubo una mayor

Calvete, Padilla y Orue (2010)			prevalencia entre las chicas que entre los chicos. 22,8% compartía la condición de víctimas y agresores, lo que confirma cierto solapamiento entre agresión y victimización.
Félix Mateo, Soriano Ferrer, Godoy Mesas y Sancho Vicente (2010)	Comunidad Valenciana	1028 incidencias registradas en el 2008	De las incidencias sobre cualquier tipo de violencia, el 3% eran de CB. De este porcentaje, el 74% era difusión de mensajes con insultos o amenazas y el 26% difusión de imágenes (foto/vídeo) con vejaciones o palizas. Las mujeres fueron más víctimas y los varones más acosadores.
Buelga, Cava y Musitu (2010)	Comunidad Valenciana	2101 (11-17)	24% habían sido acosados por el móvil en el último año, y un 29% por internet.
Álvarez García, Núñez, Álvarez, Dobarro, Rodríguez y González Castro (2011)	Asturias	638 (13-14)	Mayor nivel de violencia a través de las TIC en 2º curso de Educación Secundaria. No había diferencias entre sexos.
Rodríguez, Gualda, Barrero, Arjona, Checa, Rodríguez García De Cortázar (2012)	Andalucía	784 (11-18)	Alrededor de la mitad de los entrevistados afirmó que nunca ha participado ni ha visto que sus contactos se burlaran o insultaran a otras personas, y esto le ocurre sobre todo a los chicos y chicas de 11 a 13 años (en torno al 65 % lo declaró), mientras que la cifra es de alrededor del 40 % para los de 14 a 18 años. No había diferencias entre sexos. Sí que se apreció una mayor experiencia de haber visto a sus contactos (o incluso haber tomado parte junto con ellos) implicados en burlas o insultos a través de la red cuando se trataba de municipios de mayor tamaño (50.000 habitantes o más).

Elaboración Grupo Lisis, extraído de Extraído de Garaigordobil, (2011).

Otro foco de enorme interés también en el *cyberbullying* es el estudio de las diferencias de género y de edad. Los resultados de los escasos trabajos realizados hasta el momento son también contradictorios entre sí. Algunos estudios señalan que no hay diferencias en la cibervictimización entre sexos (Katzner et al., 2009), otros encuentran más víctimas entre los chicos (Del Río et al., 2010), y otros, entre las chicas (Buelga et al., 2010). De cualquier modo, pese a estas divergencias, muchos trabajos coinciden en señalar que hay una mayor frecuencia de víctimas entre las chicas que entre los chicos. A este respecto, Kowalski y Limber (2007) encuentran un 15% de victimización entre las chicas frente a un 7% entre los chicos, lo que evidencia el doble de victimización en las chicas por acoso cibernético.

Con respecto al contenido de las agresiones realizadas por los ciberacosadores, Calvete et al., (2010) indican que los chicos tienden a realizar más agresiones relacionadas con las conductas de grabar y difundir imágenes degradantes sobre la víctima, así como en enviar contenido sexual no deseado y molesto. En esta línea, Buelga y Pons (2012) observan que los chicos acosan más en conductas cibernéticas directas relativas a acciones de hostigamiento y de persecución, tales como molestar o amenazar mediante comunicaciones directas con la víctima y difusión de imágenes degradantes para la víctima. En conductas cibernéticas más indirectas y relacionales, Buelga y Pons (2012) no encuentran diferencias de género en agresiones de denigración (difusión de mentiras y rumores sobre el otro), violación de la intimidad (difusión de información confidencial, intromisión en cuentas privadas), suplantación de la identidad y exclusión social.

Por lo que respecta a las relaciones entre *cyberbullying* y la edad, las investigaciones sugieren, como en el caso del *bullying* (Cava, Buelga, Musitu y Murgui, 2010; Buelga, Cava y Musitu, 2012), que la etapa más crítica de victimización es la adolescencia temprana (12-14 años), con una disminución de estos comportamientos violentos en la adolescencia media (Kowalski y Limber, 2007). En este sentido, Buelga et al., (2010) encuentran más víctimas de *cyberbullying* en los dos primeros cursos de enseñanza secundaria obligatoria (1º y 2º de la ESO), con un descenso significativo de *cyberbullying* en el ciclo superior de enseñanza secundaria (3º y 4º de la ESO). Sin embargo, estos autores encuentran una mayor incidencia de agresores, en cursos superiores, entre los 15 y 16 años.

Este último resultado no coincide tampoco con el trabajo de Williams y Guerra (2007) en el cual se apunta que la edad prevalente de agresores es a los 13 años. Otros trabajos como los de Ortega et al., (2008) no encuentran diferencias significativas en las edades de los agresores, aunque sí encuentran una ligera tendencia que sugiere que la mayoría de los ciberagresores están en los dos últimos cursos de Educación Secundaria Obligatoria (14-16 años). Una aportación interesante que arroja cierta luz sobre estos resultados, contradictorios entre sí, es el estudio de Garmendia, Garitaonandia, Martínez-Fernández y Casado (2011). Estos autores plantean que mientras que el *cyberbullying* severo (más de una vez, por semana) es más frecuente en la adolescencia temprana, el *cyberbullying* de intensidad moderada (menos de una vez por semana) lo es en la adolescencia media, lo cual podría explicar las variaciones encontradas entre los diversos trabajos.

En conclusión, el *cyberbullying* es un problema que está aumentando de forma muy importante en todos los países desarrollados, siendo necesario esclarecer todavía muchas cuestiones pendientes para prevenir este tipo de conducta entre los adolescentes del mundo, y aún más si se tiene en cuenta que también han surgido entre los adolescentes otros comportamientos cibernéticos realmente preocupantes, como Sexting, Sextorsión y grooming.

El **sexting** es un neologismo inglés, entre las palabras sex (sexo) y texting (mensajes de texto de teléfonos móviles; SMS), que consiste en la difusión o publicación de contenidos de tipo sexual (principalmente fotografías y/o vídeos) producidos por el propio remitente, utilizando para ello, el teléfono móvil u otro dispositivo tecnológico (Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación, [INTECO], 2011). Cuando la grabación se realiza a través de una web-cam en lugar del teléfono móvil, y se difunde por correo electrónico o por redes sociales, se hablaría más que sexting de sex-casting (aunque el término más utilizado siga siendo sexting).

La imposibilidad de detener la distribución de las imágenes ni de prever las reacciones que puede provocar en el ciberespacio, evidencia los graves riesgos a los que los adolescentes que hacen sexting se exponen sin saber realmente las repercusiones que pueden tener. La difusión masiva de las imágenes sexuales no solo puede proceder del novio o de otros destinatarios conocidos o desconocidos (por fanfarronear, divertirse o

vengarse), sino también puede ocurrir por incidentes relacionados con el robo o pérdida del teléfono móvil y también, por acceso de terceros al dispositivo tecnológico (cracking). De ahí, que el adolescente pueda ser víctima de *sextorsión* no sólo por parte de alguien con el que ha compartido voluntariamente imágenes privadas (novio, amigos, conocidos), sino también por personas que han accedido sin su consentimiento, a las imágenes privadas de su terminal, y que le amenazan con publicar estas fotografías o videos de contenido sexual. Por lo general, a cambio de no difundir esas imágenes privadas, la víctima debe seguir enviando al agresor más fotos o videos de carácter sexual, y, en casos extremos, puede realizar concesiones de tipo sexual con contacto físico (INTECO, 2011). También, a cambio de no publicar el material comprometido, el agresor puede realizar, además, un chantaje económico a la víctima.

Un tipo de sextorsión muy grave, también provocada por la grabación y envío de imágenes sexuales a otros (sexting), es el *grooming*. Este delito consiste en acciones realizadas deliberadamente por un adulto con el fin de establecer una relación y un control emocional sobre un niño o niña con la finalidad de abusar sexualmente del menor. Esos fines incluyen casi siempre la obtención de imágenes del menor desnudo o realizando actos sexuales, y en caso extremos, en acceder a un encuentro sexual entre el adulto y el menor. (del Río Blay, 2011).

Las estrategias y tácticas del grooming son muchas y muy variadas, y las consecuencias psicológicas para la víctima muy graves, siendo necesarios en la sociedad tecnológica actual, esfuerzos muy importantes para erradicar no solo este insidioso tipo de ciberacoso sexual, sino como hemos visto en este capítulo, otros tipos de ciberacoso.

La educación preventiva dirigida a los niños y a los adolescentes debe claramente contener acciones orientadas a concienciar a los menores sobre sus actuaciones. En muchas ocasiones, los menores no son conscientes de las repercusiones y consecuencias psicológicas y legales que tiene su conducta cibernética sobre su propia vida presente y futura, como se ha visto con el sexting, y con el *cyberbullying*. Los programas de prevención deben, obviamente, incluir a los adultos (y, en particular, a los padres) para aumentar su conocimiento sobre las nuevas tecnologías, reduciendo de este modo la brecha digital que los separa de los nativos digitales que son sus hijos. En un mundo tecnologizado, dónde sin salir de casa los hijos están expuestos cada vez más a peligros

reales en la red, el papel de los padres es fundamental. No sólo para evitar en sus hijos conductas tan peligrosas e inadecuadas como el *cyberbullying*, sexting y grooming, sino también como agentes de socialización para potenciar el uso positivo y saludable de las nuevas tecnologías, que ciertamente bien manejadas, son muy beneficiosas para los adolescentes, y en definitiva para la sociedad en general (Buelga y Choliz, 2012).

1.4 Trabajo social en el contexto educativo

Introducción

En los apartados anteriores hemos descrito a los protagonistas de nuestro estudio, los adolescentes y la importancia del contexto socializador (la familia, la escuela, los iguales, los medios de comunicación y las nuevas tecnologías) para llegar al tema central, la violencia y la victimización en el ámbito escolar. En este apartado realizaremos una reflexión sobre las aportaciones del trabajo social en el contexto escolar, destacando especialmente el trabajo con las familias de los adolescentes. Para ello partimos de la relación entre los sistemas de Bienestar Social y Educación en el diseño de medidas y de garantías para la infancia y la familia en los países occidentales de nuestro entorno, resaltando el papel del Trabajo Social. Al mismo tiempo, hacemos explícito el marco legal que legitima la intervención con menores y con familias.

Presentamos los distintos modelos de intervención en los contextos escolares y resaltamos las aportaciones del Modelo Sistémico. Este modelo considera que todas las personas, desde que nacemos, estamos incluidas en distintos sistemas, y esta pertenencia nos marca completamente y condiciona toda nuestra vida. Así, los alumnos de cualquier sexo forman parte de una familia, una comunidad escolar y una sociedad. Cuando estamos en el lugar que nos corresponde, cuando somos plenamente aceptados e integrados en esos grupos, existe equilibrio, tranquilidad, bienestar, fluidez. Cuando excluimos o somos excluidos de alguno de esos sistemas, que constituyen nuestra red relacional básica, aparecen desajustes que provocan tensiones, malestar, insatisfacción, problemas y conflictos de diversos tipos que se manifiestan a través de la violencia entre iguales en las aulas.

Finalmente resaltamos la intervención del trabajo social en el contexto educativo como un proceso de ayuda que permite identificar, en las familias y en los escolares, las situaciones que le generan malestar y violencia, fomentando nuevas perspectivas de acción que les permitan modificar, no sólo los significados negativos de éstas, sino también sus relaciones internas. Como no siempre es posible que las familias cambien las realidades que les perturban, la acción profesional consistirá en ayudarles a cambiar sus significados y aspiraciones para que se acomoden a sus realidades. De cada crisis, la familia puede sacar oportunidades y aprendizajes para afrontar nuevas situaciones.

1.4.1.- Bienestar social, educación y trabajo social.

En la actualidad, las sociedades son cada vez más excluyentes, cada día y a un ritmo frenético, se producen nuevas y constantes exclusiones por diversas razones: económicas, étnicas, culturales, de género, etc. El actual proceso de crisis no hace más que acentuar esa tendencia, haciendo que personas, que hasta hace bien poco estaban perfectamente integradas a nivel social, entren en situaciones de marginación, al perder sus trabajos, viviendas, producirse divorcios, etc. Es importante tener en cuenta en nuestras escuelas que, debido a los procesos de globalización que han provocado la movilidad de personas, oleadas de inmigración, contamos con un tipo de alumnado cada vez más diverso en cuanto a su raza, idioma, cultura, religión, lo cual contribuye a pluralizar y enriquecer los espacios educativos. Pero ocurre también que a la tensión provocada en los procesos de adaptación y socialización se une la violencia estructural que acabamos de enunciar, provocando situaciones de violencia y victimización que se manifiestan en las aulas, entre el grupo de iguales.

Esta deriva social reclama la urgente necesidad de una educación auténtica y profundamente inclusiva que pueda servir de contrapeso a esta tendencia para los adolescentes y menores en general y sea generadora de la resolución de conflictos de forma pacífica. La conexión entre Sistemas de Bienestar, Trabajo Social y Servicios Sociales (tanto especializados como comunitarios), tiene un papel relevante en la ofensiva contra la exclusión social. En el vértice de esta conexión están las y los profesionales del Trabajo Social, que desempeñan su labor atendiendo directamente a familias y menores en situación de necesidad porque como bien apunta Veiga (2007) existe una relación clara entre los distintos tipos de violencia y “ Deste modo, na

infância, ter estado exposto à violência conjugal parece aumentar o risco de se envolver em condutas agressivas na escola, enquanto que ter sido vítima de maus tratos na família aumenta o risco de se vir a converter numa vítima-agressora na escola (Baldry, 2003; Schwartz, Dodge, Petti y Bates, 1997)”. De tal forma que los problemas de violencia que aparecen en la educación formal tienen que abordarse conjuntamente con los otros sistemas de bienestar que actúan sobre las familias y la comunidad.

La educación formal, en nuestras sociedades occidentales, desde una perspectiva legal opera en un doble sentido: por una parte, es un derecho que tienen los adolescentes, los niños y las niñas, y por otra, es una obligación que tienen los padres y las madres. Ambos sentidos aparecen recogidos en la legislación de nuestro país. Este marco legal es de referencia obligatoria para la familia y para los educadores, pues no solo define la obligatoriedad de la asistencia sino que también reconoce el derecho a la diversidad, los derechos para el alumnado con necesidades educativas especiales, la gratuidad de la enseñanza, entre otras.

La escuela es la institución que ha de velar por el cumplimiento de este derecho y al mismo tiempo, es el lugar donde se materializa dicho derecho. La escuela no es la única, en la familia se aprende de manera distinta, pero cubren aspectos de un mismo ejercicio constitucional. Si a ello unimos que, coincidiendo con Vygotsky (1995, 1999), el desarrollo de los seres humanos únicamente puede ser explicado en términos de interacción social, mediante la cual interiorizamos el lenguaje perteneciente al grupo humano en el que nacemos y nos criamos, permitiéndonos adquirir los productos culturales de dicho grupo, entonces los espacios o escenarios se multiplican. Otros pedagogos, como Freire (1992), también conceden a la palabra y al otro, es decir, todas las personas que interaccionan con el yo, con el sí mismo, mientras que Montessori (2004) se preocupaba por formar a los niños y niñas de su época desde la aceptación del mundo simbólico del niño y la generación de escenarios de aprendizaje adaptados a ellos. Es decir, lo social está conectado con la educación.

De forma muy breve podemos decir que uno de los elementos que deben estar presentes en la escuela y en otros escenarios educativos como la familia o entornos sociales cotidianos, es la interacción entre iguales. Esta relación puede ser una relación incluyente o excluyente. Por otra parte, tenemos que el modelo de Bienestar Social en

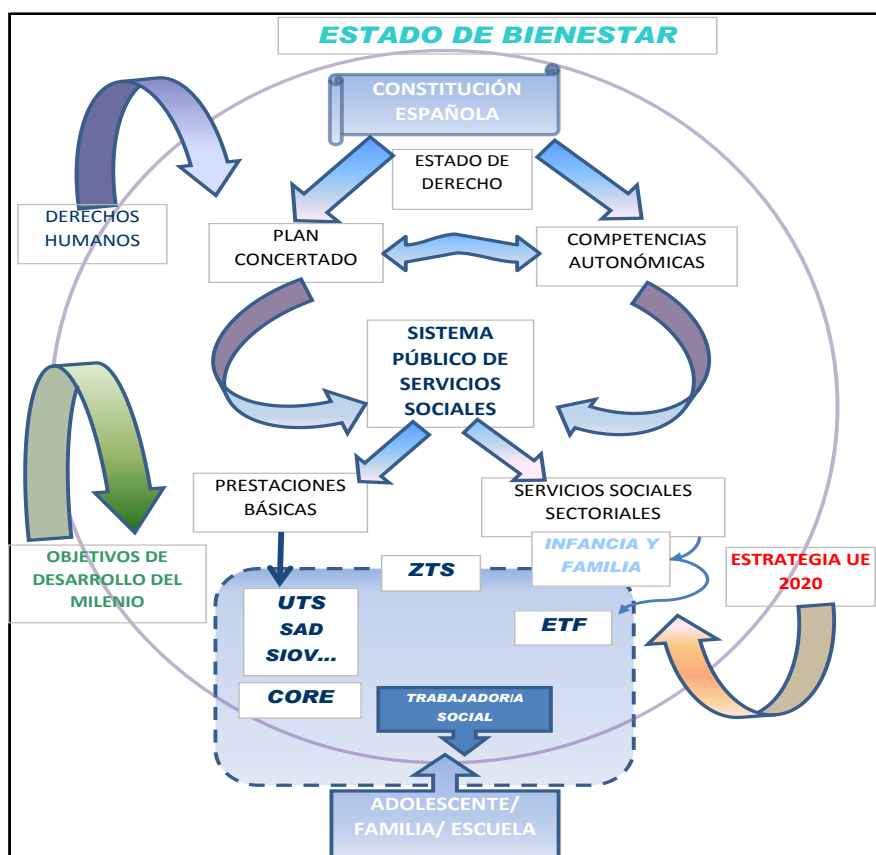
España se materializa a través del Sistema Público de Servicios Sociales, el cual se desarrolla en base a tres ejes: los derechos sociales reconocidos en la Constitución de 1978, la reordenación de competencias entre las Administraciones Públicas y las Leyes autonómicas de Servicios Sociales (Pascual y De la Red, 1987, Jaráiz Arroyo, 2011).

La aparición de este Sistema Público de Servicios Sociales, requiere de un cambio en el resto de sistemas de apoyo. La incorporación del trabajo social a los nuevos ámbitos de la intervención que genera el sistema, hace que el sistema de servicios sociales se coordine y colabore con el resto; la influencia del trabajo social, se hace notar con la introducción del concepto de unidad en el diagnóstico social, incorporando el concepto de participación y las características del ambiente social, en el resto de sistemas de bienestar. Esta continua interacción, fruto del reconocimiento de la ciudadanía en la moderna sociedad democrática, está sustentada en el concepto de solidaridad orgánica de Durkheim e instrumentalizada en el concepto de globalidad en la intervención social o aproximación global del trabajo social (De Robertis, 1986; Pérez, 2005; Gómez del Toro, 2011).

Centrándonos en la unidad de análisis de nuestra investigación, la Federación Internacional de Trabajadores y Trabajadoras Sociales (F.I.T.S.) afirma que el medio escolar es el primero en el que se pueden detectar problemas familiares y sociales. Considera a la institución escolar como uno de los pilares de prevención, ya que en ella se pueden detectar posibles anomalías antes que en otras instituciones, de forma globalizada, y que facilitaría una intervención temprana para modificar, en la medida de lo posible, la situación que está influyendo negativamente.

En relación a la protección a la familia y ésta a los hijos, en nuestro país, debemos tener en cuenta los distintos niveles de concreción: Plan Concertado, Legislación autonómica en la materia, Prestaciones, Servicios que las desarrollan, división del territorio, centros de servicios sociales, equipos que implementan los dispositivos, profesional, en este caso, trabajadora social, en contacto con los diferentes niveles de intervención: el sujeto de intervención, en nuestro caso, el adolescente, la familia, la escuela y la comunidad (ver Gráfico 4).

Gráfico 4: Niveles de concreción en los servicios sociales.



Elaboración: Cordero y Hernández (2012)

En la mayoría de los países desarrollados y en concreto en España, hasta finales del siglo XX, los menores de edad eran considerados individuos privados de la mayoría de los derechos a nivel jurídico. Estos derechos se iban adquiriendo según el menor fuera creciendo, llegando a obtener la condición plena de sujeto activo de derechos con la mayoría de edad. De esta manera, al menor se le protegía desde una concepción casi milenaria de hermosos gestos humanitarios con motivación ético-religiosa o altruista que no reconocían en el menor casi ningún derecho y un nulo protagonismo en su propio proceso de desarrollo madurativo.

Esta concepción ha ido cambiando en los últimos cincuenta años, desde la segunda guerra mundial, plasmándose un nuevo concepto, fundamentalmente en la Convención de Naciones Unidas de los Derechos del Niño. En España, la culminación de este proceso se recoge en la Ley Orgánica de Protección Jurídica del menor, del año

1996. En el territorio andaluz con la Ley de los derechos y la atención al menor en Andalucía de 1998. Esta nueva concepción se sustenta en el reconocimiento pleno de la titularidad de derechos en los menores de edad. Los menores son por tanto sujetos activos de derechos. Estos derechos los tienen desde que nacen y es su ejercicio directo el que estará a expensas del desarrollo evolutivo. La intervención de los profesionales del trabajo social en el sector de los menores, que en esta investigación nos ocupa, está contextualizada en la siguiente tabla donde se enmarcaría la actuación profesional en los distintos niveles: adolescente, familia, escuela y comunidad.

En el contexto histórico actual la escuela se ha convertido en una institución que, por su universalidad, acoge una realidad compleja: los fenómenos migratorios, la precariedad laboral y situaciones de pobreza, etcétera, hacen necesario remitirnos a otros conceptos como identidad versus cohesión y exclusión versus integración. La escuela en nuestra sociedad parece que crece en importancia como institución integradora y normalizadora. Así, en el informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por J. Delors (1996), se insiste, entre otros aspectos, en la lucha contra la exclusión y el fracaso escolar (Gastañaga, 2004).

Uno de los desafíos centrales en el Trabajo Social consiste en adentrarse en las formas de relación existentes en una intervención social compleja. Para intervenir es preciso comprender por qué y sobre qué se actúa. El Trabajo Social debe ser pensado desde los procesos sociales en los que se inserta (Morán, 2006).

Para dar respuestas a la actuación debemos tener presente el marco legislativo que fundamenta la intervención profesional en el sector de menores (Ver tabla 24).

Tabla 24: Marco Legislativo de intervención social con el sector de menores

<p align="center">NORMATIVA INTERNACIONAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Declaración de los Derechos del Niño de 20 de Noviembre 1959. -Convención sobre los Derechos del Niño 1989. -Convención de la Haya, de 29 de mayo de 1993, relativo a la protección del niño y a la cooperación en materia de adopción internacional.
<p align="center">NORMATIVA ESTATAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Constitución Española (1978) en arts. 20, 27 y 39, se asegura la protección a la familia y a la infancia. -Ley 11/1981, de 13 de mayo, en materia de Filiación y Patria Potestad. -Ley Orgánica 7/1985, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España. -Ley Orgánica 8/1985, de 4 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. -Ley 21/1987, de 11 de noviembre, por la que se modifican los artículos del Código Civil en materia de adopción, acogimiento familiar y otras formas de protección -Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. -Ley Orgánica 4/1992, de reforma de la Ley reguladora de los Juzgados de Menores. -Ley Orgánica 25/1994, de 12 de julio, por la que se incorpora al ordenamiento jurídico español la directiva 89/552/CEE que dedica un capítulo a la protección de los menores frente a la publicidad y la programación televisiva. -Código Penal de 1995. -Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor en su Título II, se recogen “las actuaciones en situación de desprotección social del menor...”. -Ley 14/1986, de 25 abril, General de Sanidad. -Ley 21/1987, por la que se modifican el Código Civil y la Ley de Enjuiciamiento Civil. -Real Decreto legislativo 1/1995, de 24 marzo, por el que se aprueba el texto refundido de la ley del Estatuto de los trabajadores.

<p>NORMATIVA ESTATAL</p>	<p>-Real Decreto 732/1995, de 5 de mayo, sobre los derechos y deberes de los alumnos y normas de convivencia en centros escolares.</p> <p>-Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de Modificación Parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil.</p> <p>-Ley Orgánica 14/1999, de 9 de junio, de modificación de Código Penal de 1995 en materia de protección a las víctimas de malos tratos y de la Ley de Enjuiciamiento Criminal.</p> <p>-Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre los derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social.</p> <p>-Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores. Modificada por las Leyes Orgánicas 7/2000 y 9/2000, ambas de 22 de diciembre y la Ley Orgánica 15/2003 de 25 de noviembre.</p> <p>-Real Decreto 232/2002, de 1 de marzo, por el que se regula el Registro de Sentencias sobre Responsabilidad Penal de los Menores.</p> <p>-Ley Orgánica 15/2003, de 25 de noviembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal.</p> <p>-Real Decreto 1774/2004, de 30 de julio, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores.</p> <p>-Ley Orgánica 8/2006, de 4 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores.</p>
<p>NORMATIVA AUTONÓMICA ANDALUZA</p>	<p>-Ley Orgánica 6/1981, de 30 de diciembre (art. 13.23) se le otorga a dicha comunidad competencia exclusiva en asistencia y servicios sociales comunitarios.</p> <p>-Real Decreto 155/1997, de 10 de junio, por el que se regula la cooperación de las Entidades Locales con la Administración de la Junta de Andalucía en materia educativa.</p> <p>-Ley 2/1988, de 4 de abril, de Servicios Sociales de Andalucía, se regulan los Servicios Sociales Comunitarios y Especializados entre los que se recogen “la familia, infancia, adolescencia, juventud...”, así como “los toxicómanos, con la finalidad de desarrollar actuaciones de prevención y reinserción social”.</p> <p>-Ley 1/1998, de 20 de abril, de los derechos y la atención al</p>

<p>NORMATIVA AUTONÓMICA ANDALUZA</p>	<p>menor en Andalucía. Tomándola en conjunto ya queda clara la interacción entre menor-familia-escuela. Por destacar ámbitos concretos de intervención de T.S.: “competencias de comunitarios y especializados, art. 18; medias dirigidas a la familia, art. 20; los proyectos de intervención ante el riesgo, art. 22.2, etc.</p> <p>-Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación.</p> <p>-Real Decreto 42/2002, de 12 de febrero, de la Consejería de Asuntos Sociales, del régimen de desamparo, tutela y guarda administrativa.</p> <p>-Real Decreto 167/2003, de 17 de junio, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas.</p> <p>-Real Decreto 3/2004, de 7 de enero, por el que se establece el sistema de información sobre maltrato infantil de Andalucía.</p> <p>-Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, ha introducido importantes avances sobre información y la comunicación (TIC) por parte de las personas menores de edad, del Gobierno de la Comunidad Autónoma de Andalucía.</p> <p>-Real Decreto 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos.</p> <p>-Ley 13/2007, de 26 de noviembre, de medidas de prevención y protección integral contra la violencia de género.</p> <p>-Real Decreto 81/2010, de 30 de marzo, de modificación del Decreto 3/2004, de 7 de enero, por el que se establece el Sistema de Información sobre Maltrato Infantil de Andalucía.</p> <p>-Real Decreto 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el reglamento orgánico de los institutos de educación secundaria.</p> <p>-Real Decreto-ley 5/2012, de 5 de marzo, de mediación en asuntos civiles y mercantiles.</p> <p>-Decreto 37/2012, de 21 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de Desarrollo de la Ley 1/2009, de 27 de febrero, reguladora de la Mediación Familiar en la Comunidad Autónoma de Andalucía.</p>
--	---

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de García Fernández, F. (2006) y actualizada en 2012.

Teniendo como base este marco legislativo, hay que reconocer que los trabajadores sociales son profesionales imprescindibles en los siguientes niveles de actuación:

- a) Educación informal, cuando operan o actúan en los contextos de las instituciones ecológicas y en los sistemas sociales donde vive la gente, así por ejemplo, cuando se está ayudando a una familia a salir de serias dificultades que le impiden llevar una vida digna y normalizada, se genera un cambio, en el sistema educador de ese grupo humano, lo cual repercute en sus valores, comportamientos y estos influyen a su vez en los hijos.
- b) Educación no formal, cuando se participa activamente como profesionales promoviendo y organizando actividades formativas para determinados sectores específicos de la población (adolescentes, mayores, mujeres, etc...).
- c) Sistema educativo formal, cuando se forma parte de los equipos de apoyo a la educación y en los servicios de orientación educativa y psicopedagógica. La intervención del trabajador social sitúa al equipo psicopedagógico en total concordancia con el espíritu de la LOE y demás Reales Decretos que la desarrollan. “El Trabajador Social dentro del ámbito escolar es el profesional que, de acuerdo con el Proyecto Educativo del Centro, colabora junto con los otros profesionales, para favorecer el desarrollo integral de los alumnos, proporcionando elementos de conocimiento del mismo y del entorno en los aspectos familiar y social e interviniendo en estas áreas cuando se realiza la demanda” (Cívicos et al., 2006).

El sistema educativo en nuestro país debido a los cambios de gobierno (nacional y/o autonómico) ha pasado por muchos cambios legislativos desde los años 90 hasta la fecha (LOGSE, LOCE, LOE), pero se ha mantenido como principio de actuación “la necesidad de adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado”. A partir de este principio, se han ido articulando una serie de medidas de atención a esta diversidad y otras en relación con la convivencia en los Centros. En los planes de convivencia se contemplan los protocolos de detección, evaluación y actuación, como medidas de intervención educativa, modelos de actuación ante situaciones de acoso escolar, sistemas de comunicación y colaboración con las

familias y entidades externas y otras medidas que contribuyen a garantizar el ejercicio de derechos y el cumplimiento de deberes de todos los miembros de la comunidad educativa.

Como se dice en la LOE, “La educación es el medio más adecuado para construir la personalidad de los jóvenes, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la efectiva y la axiológica”.

Nuestra actuación profesional implica una acción conjunta que lleva a realizar una intervención globalizada en la institución escolar, para atender funciones de prevención, detección temprana de discapacidades, evaluación interdisciplinar, adaptaciones curriculares, orientación a los padres, intervenciones familiares, conocimiento del contexto socioeconómico y familiar que rodea al alumnado, etc..., siempre respondiendo a los principios de normalización, integración y atención individualizada. La presencia de la Trabajadora o Trabajador Social en estos equipos de intervención psicopedagógica y en el propio centro educativo es importante, porque en estos medios sociales-educativos es un pilar fundamental para llevar los planes previamente programados, por la influencia que su actuación ejerce en el individuo, el alumnado, el profesorado, la familia, la institución y el medio social, así como por los recursos que puede aportar (Rubio, 2007).

Consideramos de interés delimitar las funciones específicas destacando la importancia de la relación de ayuda para dejar de ser vista tan sólo como una profesión gestora de recursos y derivaciones. Tal como hemos ido constatando el trabajo social en el ámbito escolar principalmente debe favorecer las relaciones entre el medio escolar, familiar y comunitario. Es prioritario poder trabajar en red con los profesionales implicados en los tres ámbitos, para la prevención, detección y atención del alumnado adolescente implicado en los problemas de violencia y victimización escolar y en todas las dificultades sociales y de convivencia que surjan en el entorno escolar.

Tabla 25: Funciones profesionales en el sector de la educación

<p align="center">FUNCIONES GENERALES</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Participar en el apoyo y asesoramiento a los centros educativos. -Elaborar y difundir materiales e instrumentos de orientación educativa y de intervención sociopsicopedagógica y logopédica. -Coordinar las actividades de orientación educativa y sociofamiliar que se realicen en los centros docentes de su ámbito de actuación. -Asesorar al profesorado en el tratamiento de la diversidad del alumnado. -Asesorar al profesorado en el diseño de procedimientos e instrumentos de evaluación, tanto de los aprendizajes del alumnado, como del mismo proceso de enseñanza. -Detectar aquellas condiciones personales y sociales que faciliten o dificulten el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado y su adaptación al ámbito escolar. -Realizar la evaluación y la valoración sociopsicopedagógica y logopédica del alumnado, para la determinación de su escolarización más adecuada y, si procede, elaborar la propuesta de diversificación curricular o de adaptación curricular significativa y, en su caso, realizar el tratamiento logopédico y rehabilitador. -Colaborar en la orientación académica, para favorecer en el alumnado la toma de decisiones. -Colaborar en la orientación del alumnado en los procesos de transición a otras etapas e itinerarios educativos y al mundo del trabajo. -Llevar a cabo la orientación psicopedagógica sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje y sobre la adaptación personal y social en el ámbito educativo. -Asesorar a las familias o a los representantes legales del alumnado, participando, en su caso, en el desarrollo de programas formativos de padres y madres del alumnado. -Cualquier otra que se determine reglamentariamente. -Coordinación con los profesionales de los recursos y servicios sociocomunitarios, en la línea de elaborar acciones conjuntas adecuadas a las demandas planteadas, con el objeto de proporcionar respuestas globalizadas.
--	---

<p align="center">FUNCIONES PRIORITARIAS Y ESPECÍFICAS</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Asesorar a la comunidad educativa sobre aspectos familiares y sociales del alumnado y sobre los recursos socioeducativos de la zona. -Realizar el estudio y la valoración sociofamiliar de los casos detectados, bien elaborando la propuesta de intervención socioeducativa o bien derivándolo hacia el recurso pertinente, con el posterior seguimiento y evaluación del caso. -Participar en el desarrollo de programas de garantía social, de orientación escolar o profesional y en programas formativos para padres y madres de alumnos. -Prevenir la violencia escolar. -Dar respuestas individualizadas en los casos detectados de violencia y victimización escolar. -Conseguir una mayor implicación de los padres en el proceso educativo de sus hijos. -Conseguir que los centros educativos sean espacios donde además de la transmisión de conocimientos teóricos, se transmitan valores fundamentales para la convivencia y el respeto. -Programas de reciclaje tanto del profesorado como del personal de los Servicios Sociales Comunitarios de las Zonas de Trabajo Social. -Establecer canales eficaces de comunicación entre los recursos educativos, de salud y de los servicios sociales comunitarios de las zonas de trabajo social. -Crear y fomentar las escuelas de padres y madres dentro de los centros educativos. -Diseñar programas de prevención sobre violencia y victimización escolar dirigidos al alumnado, las familias, el profesorado y los servicios sociales comunitarios. -Programas y talleres de habilidades sociales y resolución de conflictos para padres, alumnos y profesores. -Participar en la elaboración y desarrollo de programas de prevención y detección dirigidos a la comunidad educativa -Realizar el estudio y la valoración sociofamiliar de los casos de violencia detectados. Elaborar la propuesta de intervención socioeducativa directa o canalizar hacia el recurso pertinente, con el posterior seguimiento y evaluación del caso.
---	---

Elaboración Propia a partir del Decreto 131/1994

Como señala Roselló (1998), intentar delimitar las líneas de intervención que pueden realizar los trabajadores sociales en el ámbito educativo es un objetivo un tanto utópico, por varios motivos:

1. Cada trabajador social realizará su intervención dentro de un contexto determinado, de una realidad concreta, que va a ir marcando y delimitando mucho su intervención profesional. Habrá que tener en cuenta una serie de aspectos tales como: necesidad real o sentida de ese programa, características de los usuarios a los que va dirigido, recursos y medios con los que se cuenta, grado de implicación del equipo o de otros profesionales, etc.
2. Cada profesional, por una serie de condicionantes propios al nivel personal, académico, formativo, institucional, etc., va a desarrollar su trabajo desde una determinada perspectiva y puede considerar que el que se quiera delimitar su actuación desde un modelo determinado o con la utilización de una determinada metodología pueda suponer para él/ella un desafío (si lo ve como un reto personal y profesional), una imposición (si las órdenes vienen desde arriba o la institución le obliga a ello), o, incluso, como una amenaza (si no está capacitado para responder de determinada manera, puede ver amenazado su puesto de trabajo).
3. Uno de los principales rasgos que caracterizan a nuestra profesión es la constante adaptación a los cambios que se van produciendo en todos los órdenes (económico, social, legislativo, etc.). es por esta razón que el trabajador social tiene que estar constantemente adaptándose a todas estas transformaciones para ser capaz de dar respuestas a las nuevas necesidades sociales que puedan ir surgiendo en esta sociedad dinámica que es la nuestra.

La comprensión de las estrategias del Trabajo Social en este ámbito, requiere de la identificación y análisis de los principales cambios sociales que acontecen en nuestras sociedades y con los que se interrelaciona. Vivimos en un mundo en el que no sabemos a dónde nos dirigimos, ni tampoco a dónde deberíamos de dirigirnos. Es la dificultad en definir el modelo de sociedad que deseáramos, más allá de la cotidianeidad y de los

problemas y necesidades que van apareciendo. El intenso ritmo de los cambios internacionales, políticos, sociales, demográficos, urbanísticos, económicos y científico-tecnológicos de nuestro tiempo está dando lugar a una transformación muy profunda del modelo de sociedad, en la que aparecen nuevas formas de experiencia social y relación interinstitucional, que van a modificar nuestros modos de vida, de trabajo, de ocio, así como las costumbres y las formas de pensar, actuar y relacionarnos con el entorno social. (Hobsbawn, 1995; Pastor, 2001).

1.4.2.- Aportaciones del trabajo social: Modelos de intervención profesional.

El debate acerca de la acción del trabajo social en los contextos educativos actuales es necesario vincularlo a las distintas opciones metodológicas dentro del propio trabajo social. Sin embargo, conviene explicitar, de forma breve, la controversia que existe en trabajo social sobre los orígenes de la disciplina. Diversos autores nos advierten de las serias dificultades que presenta el trabajo social para autodefinirse y para encontrar un epistemología propia dentro de las ciencias sociales, a través del reconocimiento de su objeto, la acción para la intervención social y el cambio entre los individuos, grupos o comunidades sujetos de la acción social (Moix, 1991; De la Red, 1993; Sarasa, 1993; Castel, 1995; Rater-Garcette, 1996; Bueno, 1997; Martínez, 2000 y Pérez, 2005, Díaz Jiménez, 2011).

El propio concepto de trabajo social es polisémico; su significado varía según quién o quiénes lo utilicen, cuándo o dónde se emplee. Y esto es en sí positivo: indica que está dotado de un dinamismo y una riqueza difíciles de ser sometidos a un catálogo estereotipado de caracteres, aunque, a su vez, corra el riesgo de alternar su uso con otros significantes, todos los cuales, dependiendo de los contextos o de los momentos históricos, se han utilizado con frecuencia indistintamente. Se identifica con términos relativos a la caridad, beneficencia, asistencia, filantropía, acción social, servicios sociales, etc., pero es preciso llegar a su fundamento ya que es radicalmente distinto, puesto que se cifra en el reconocimiento del individuo como sujeto de derechos y en un

proyecto de sociedad como ámbito de relaciones justas (Cordero, Fernández y Palacios, 2011).

En la definición de la Federación Internacional de Trabajadores y Trabajadoras Sociales (FITS, 2011) destaca que *“El/la Trabajador/a Social (o Asistente Social) actúa en el ámbito de las relaciones entre sujetos sociales y entre estos y el Estado. Desarrolla un conjunto de acciones de carácter socioeducativo, que inciden en la reproducción material y social de la vida, con individuos, grupos, familias, comunidades y movimientos sociales, en una perspectiva de transformación social. Estas acciones procuran: fortalecer la autonomía, la participación y el ejercicio de la ciudadanía; capacitar, movilizar y organizar a los sujetos, individual y colectivamente, garantizando el acceso a bienes y servicios sociales; la defensa de los derechos humanos; la salvaguarda de las condiciones socio ambientales de existencia; la efectivización de los ideales de la democracia y el respeto a la diversidad humana. Los principios de defensa de los derechos humanos y justicia social son elementos fundamentales para el Trabajo Social, con vistas a combatir la desigualdad social y situaciones de violencia, opresión, pobreza, hambre y desempleo.*

A pesar de los esfuerzos por definirlo, todos los autores coinciden en la dificultad que entraña el concepto de trabajo social, básicamente por su diversidad. Autoras como De la Red (1993) y De Rivas (2000) argumentan que el concepto de trabajo social se construye en base a las definiciones que se han realizado a través de la evolución histórica de la disciplina, desde la conceptualización de ayuda técnica en los albores de la profesión, pasando por la actividad pre-científica en la que se pone el acento en la persona dejando de lado el contexto, hasta llegar a la consideración de profesión científica que es avalada por las grandes instituciones contemporáneas, las instituciones políticas, las organizaciones profesionales y las Universidades de todo el mundo (Las Heras y Cortajarena, 1979; Alayón, 1981; Rossell, 1990; Bueno, 1992, 1997, 1998; Howe, 1999, De la Red, 2000; Martínez, 2000; Raya, 2000; Longoira, 2000; Moreno, 2001; Pérez, 2005 y Cordero, Fernández y Palacios, 2011).

El proceso de construcción del trabajo social está marcado por la heterogeneidad de dos dimensiones: de la investigación como interpretación de los factores sociales en un contexto social y cultural; y de la acción, como alternativas a realizar, facilitar

recursos y estrategias de intervención. En el contexto español se establecen tres grandes períodos históricos en torno al trabajo social: el nacimiento del trabajo social como respuesta a las necesidades surgidas de la revolución industrial, la etapa de entre guerras con la presencia de la ideología del movimiento obrero sindical como respuesta a las crisis económicas de las postguerras y el desarrollo del trabajo social como consecuencia del cambio en el pensamiento social que tiende hacia la solidaridad, a través de las políticas sociales y la implantación del Estado de Bienestar (Estruch y Güell, 1976; Álvarez-Uría, 1986; Bueno, 1992; Sarasa, 1993; De la Red, 1993 y Pérez, 2005).

A lo largo del proceso de consolidación de la disciplina destaca la importancia de la epistemología “saber lo que hacemos” en unos momentos en que el trabajo social se debate en un conflicto entre lo deseable y lo posible. La demanda de una respuesta “ético-política” que junto con lo que se denomina “trabajo en lo social” supone la reivindicación de una filosofía del trabajo social como indicador de nuestras coordenadas en el ámbito de las ciencias sociales (Raya, 1999; De la Red, 2000; Moreno, 2001 y Pérez, 2005).

Desde la epistemología se entiende que para considerar un conocimiento científico éste debe proceder o ser fruto del método científico, a la vez que es diferenciado de otras procedencias del conocimiento, el de la práctica o de la experiencia que constituye el conocimiento ordinario, el conocimiento técnico propio del ámbito profesional, ya que, la investigación científica no se limita a los hechos observados: los científicos expresan la realidad a fin de ir más allá de las apariencias. Se trata de un conocimiento racional y objetivo (Bunge, 2000).

En los comienzos del trabajo social, la propia M. Richmond en su preocupación por sistematizar un método para la intervención profesional, puso el énfasis en la atención individual y familiar basándose en el diagnóstico social de los casos que atendía en la C.O.S. en Baltimore. Su propuesta está impregnada de las aportaciones del pragmatismo norteamericano y de la influencia teórica del conductismo social, teniendo como referencia práctica las relaciones formales e informales de la estructura social y de su entorno. En nuestra opinión, la aportación más significativa de Richmond al trabajo social es su capacidad de incidencia en los aspectos de interrelación entre los

sujetos del trabajo social (profesional y usuario o cliente), la importancia de la praxis en el ejercicio del trabajo social, elevándola al concepto de arte, en el sentido de capacidad excepcional de los trabajadores sociales en el uso de las habilidades sociales de comunicación, observación y empatía, complementadas con grandes dosis de vocación de servicio a los demás, que le confiere a la expresividad de su acción, unas dotes artísticas que responden a los planteamientos de las personas demandantes de ayuda, de forma satisfactoria implicándoles en el proceso de cambio.

Estas capacidades y habilidades que Richmond consideraba artísticas, en el ámbito de la intervención social, son parte fundamental del proceso conocido genéricamente como “empowerment”, de crecimiento personal o autoayuda. La capacidad intuitiva de las primeras trabajadoras sociales se transforma en un análisis empírico de la realidad del sujeto, durante el cual se produce una intervención mediada o interacción simbólica, representada por el lenguaje y popularizada por la relación de ayuda, respaldada por la diagnosis social fruto de los conceptos interpretados en el proceso interactivo. El énfasis en las fortalezas y el empowerment se ha incrementado en las últimas dos décadas y se ha convertido en uno de los principales paradigmas sustituyendo al enfoque basado en los problemas que había centrado el Trabajo Social durante largo tiempo. Ambos enfoques se mantienen y conviven en la actualidad, pero el enfoque centrado en las fortalezas y el empowerment constituyen una forma nueva e interesante de ver a las personas y sus circunstancias y se caracteriza por su visión positiva de las personas y su manera de afrontar los cambios vitales (Pérez, 2005; Juárez Rodríguez y Lázaro, 2012).

Recientemente, se han analizado, por un grupo de investigadores de la Universidad Pablo de Olavide, los modelos de intervención más utilizados por los profesionales sociales que intervienen con población inmigrante, destacando que los modelos de mayor aplicación a esta población coinciden con los tradicionales y más utilizados en general con el resto de poblaciones y colectivos, por lo tanto, se pueden extrapolar al ámbito socioeducativo. (Barrera, Malagón y Sarasola, 2011). Ver tabla 26.

Tabla 26: Modelos de Intervención en Trabajo Social

MODELOS MÁS UTILIZADOS	<ul style="list-style-type: none"> -Modelo para la resolución de problemas. -Sistémico. -CaseWork. -Psicosocial. -Organización comunitaria. -Intervención en crisis.
MODELOS MENOS UTILIZADOS	<ul style="list-style-type: none"> -Centrado en la tarea. -Ecológico. -Cognitivo. -Funcionalista. -Transaccional. -Conductista. -Basado en la competencia, remedial, Radicales y Marxistas, y el de potenciación y defensa. -Metas sociales. -Recíproco. -Humanista y existencialista.

Elaboración Propia a partir de los datos de: Barrera, Malagón y Sarasola (2011).

Recientemente, autores como Fernández et al., (2012) expresan que la comprensión de problemas sociales y la acción transformadora requieren de conocimientos diversos, debido a la complejidad y a la relación dialéctica que expresa la realidad social, para ello, la profesión ha ido incorporando diversas aportaciones teóricas y metodológicas, construyendo sus propios modelos, métodos y técnicas de intervención (Barranco, 2004). Los modelos actúan como analogías y pueden ser utilizados para ordenar, definir o describir fenómenos (Howe, 1999). El modelo psicosocial se apoya en la teoría psicoanalítica (Du Ranquet, 1996); el modelo sistémico entiende la familia como una unidad bio-psico-social de interacciones e interrelaciones (Escartín, 1992); el modelo feminista centra las bases de las desigualdades sociales en la alienación de género (Hudson, 1985); el modelo ecológico que pone el énfasis en la interacción entre los sistemas y los contextos y en la identificación de recursos y fortalezas de estas interacciones (Villalba, 2004) y el modelo fenomenológico que se centra en la importancia de las representaciones sociales con el fin de producir cambios en comportamientos que impiden avanzar (Gómez et al, 2004).

1.4.3.- El modelo Eco-Sistémico en el contexto escolar.

Los últimos treinta años del Trabajo Social en España se han configurado bajo diferentes enfoques del paradigma interpretativista que, desde las primeras propuestas de Bertalanffy (1967) en el campo de la biología, los desarrollos de Luckman (1986) y, posteriormente, de Luhmann (1993) y, por último, del construccionismo social de Gergen (1994), establecieron la comprensión del sujeto como miembro de un sistema en el que los elementos que lo componen están organizados de modo que no es posible entenderlo separado de su entorno y en el que éste, el sujeto, se construye en permanente interacción con la realidad, en clara oposición al paradigma positivista y funcionalista que propugnaban la separación del sujeto del objeto.

De entre éstos, uno de los enfoques que mayor éxito tuvo a la hora de abordar los problemas en Trabajo Social fue la teoría sistémica, que consideró al sujeto ya no como un ser inadaptado y disfuncional, sino como el efecto de la relación de éste con los distintos elementos que configuran su situación. De este modo, se buscan las causas del problema no en el mismo sujeto aislado sino en la relación con su contexto, principalmente la familia, pero también su escuela, sus amigos y su comunidad. Así la cuestión no se define como el sujeto –problema sino como el sujeto en situación de problema. (Palomar y Suárez, 1993; Javier Ferrer y Montagud, 2012).

Más concretamente, el modelo eco–sistémico puede considerar al menor como miembro de una familia que, a su vez, está inmersa en su entorno, con el cual establece una serie de relaciones interpersonales e intergrupales, en donde ambos sistemas (familiar–comunitario) están interconectados constantemente. Veiga (2007) señala que “a maioria dos especialistas nesta matéria, propõem que se utilize um modelo ecológico para tentar compreender a natureza multiface facetada da violência” sin embargo Gastañaga (2004), apunta que en la práctica profesional este enfoque de intervención resulta difícil, en el ámbito de actuación escolar, por varias razones:

- Es necesaria la clarificación de roles en la intervención conjunta de profesionales de diferentes disciplinas. Cada profesional tiene que tener claramente diferenciada su área competencial, dejándola explícita desde un principio, y tener buena predisposición para realizar un trabajo en equipo.

- Hay una necesidad de formación de carácter metodológico en algunas profesiones, que posibilite el crear una infraestructura de intervención que permita el trabajo en equipo y actúe contextualizando las situaciones, es decir, una metodología que potencie el enriquecimiento y la aportación mutua de diferentes disciplinas.
- Los problemas del sistema educativo están interrelacionados. Sin embargo, conviene delimitar qué situaciones están bajo el efecto de la intervención del trabajo social, y cuáles no, para ser operativos desde la óptica eco-sistémica y actuar en estas situaciones complejas.
- La Administración Educativa asigna una determinada zona de intervención a cada Equipo de Orientación Educativa, y, así, cada equipo se ve obligado, por distintas razones, a intervenir en muchos centros; además, a esto se añade que, normalmente, hay un solo trabajador social en cada equipo con lo cual la ratio de centros y demandas a atender por el trabajador social se ve ampliamente sobrepasada. Esto provocará que en muchas situaciones sólo se pueda intervenir sobre demandas superficiales (aquellas referidas a los síntomas, los aspectos individuales y que no se cuestionan el contexto en el que se sitúan los problemas), lo que a la larga resulta poco útil y operativo, y, a veces, desmotivador para el profesional.

Si el medio familiar y comunitario en el que se desenvuelve el adolescente es un medio “normalizado” y el centro escolar responde a las expectativas e intereses del menor, entonces no surgirán problemas, pero en el momento en que alguna de estas áreas sea deficitaria o cuando las relaciones que se establecen entre ellas sea disfuncional, seguramente estará justificada la intervención como trabajadores sociales para intentar corregir los desajustes personales, familiares, sociales y/o escolares que se manifiesten en los menores.

Es lógico que todos estos inconvenientes puedan ir en detrimento de una intervención desde el trabajo social verdaderamente efectiva, pero lo cierto es que cada vez más los profesionales van adquiriendo estabilidad en su rol, reclamados para el diseño y la articulación de actuaciones en el propio medio del menor, junto al trabajo coordinado con los servicios sociales de zona y con otros sistemas con los que el menor adolescente esté relacionado: grupos en el entorno de carácter deportivo, de ocio y

tiempo libre, programas de apoyo al estudio y actividades extraescolares, el sistema de salud, organizaciones de voluntariado social o asociaciones vecinales..., que tienen un contacto directo o indirecto con el menor, fuera de los espacios del sistema educativo y familiar. Al mismo tiempo, el profesional debe ir abriendo nuevas líneas de intervención, pues los cambios propios del sistema educativo y los operados en la familia de modo continuado requieren una actuación compleja cada vez más plural, debido interactuar con sus colegas de otros ramos profesionales que enriquezcan el trabajo conjunto y cooperativo.

1.4.4 La Intervención y la Mediación del Trabajo Social en el contexto de la Violencia y Victimización Escolar

La intervención social es el instrumento que tienen los profesionales del trabajo social para contribuir de forma específica en disminución de la violencia entre iguales en contextos escolares. Sin embargo, como hemos explicitado, está mediatizada por interacciones entre los miembros de la sociedad, pertrechadas de un conocimiento científico acerca de la naturaleza de la sociedad y del comportamiento en el interior de ella de los miembros que la componen. Se trata de un haz de interacciones articulado y promovido por expertos o responsables sociales valiéndose de las técnicas y métodos fundados en el conocimiento de las ciencias sociales y dirigido a inducir cambios significativos, deseables desde algún criterio y previstos de antemano, en el comportamiento de los individuos y la sociedad en su conjunto, así como en la propia estructura de ésta.

A partir de la modernidad, la intervención social se ha ido convirtiendo paulatinamente en una práctica social que al día de hoy invade la vida de personas y colectivos, opera en todas las esferas que vertebran la actividad humana en orden a objetivos específicos (políticos, económicos, religiosos, culturales, científicos, sanitarios y educativos) y constituye, según la diversidad de sus aplicaciones, el contenido que da cuerpo a una larga serie de instituciones y profesiones, siempre abierta a las exigencias de los tiempos. Los agentes de la intervención social son, pues, numerosos y de muy

diversa especificación. Por nuestra parte sólo prestaremos atención, como es patente, a los/as profesiones del trabajo social que operan en el ámbito de la educación formal.

Tal como hemos comentado anteriormente, en la adaptación al medio escolar del alumnado influyen enormemente factores vinculados a la familia, como el clima natural, las motivaciones hacia el estudio, la valoración del trabajo escolar, el clima afectivo y el apoyo y seguimiento de los progresos y esfuerzos de los menores. Numerosos estudios han demostrado que la incidencia negativa de los factores ambientales se detecta en mayor proporción en las familias de ambientes socioculturales desfavorecidos, pero no de forma exclusiva; cada vez más, en las familias que podríamos considerar normalizadas, se aprecia la carencia de elementos básicos para el desarrollo adecuado del niño, como la motivación y la ayuda para las tareas escolares, un clima afectivo apropiado y respetados, unas normas y valores claramente establecidos y respetados, unos mecanismos de refuerzo y recompensa ajustados, etc.

La intervención del trabajador social en este ámbito no puede tener otro objetivo que el de contribuir a que el alumno de ambos sexos, independientemente de su pertenencia a un entorno sociofamiliar u otro, tenga las mismas oportunidades educativas que los demás, procurando que el entorno más inmediato del alumno sea lo más motivador y estimulante posible, de cara a su adaptación y rendimiento escolar, trabajando conjuntamente con las familias e implicándolas al máximo en el proceso educativo. Las trabajadoras y trabajadores sociales realizarán su intervención socioeducativa en y con la comunidad educativa, y para el desarrollo de su tarea estarán en constante coordinación con tutores, familias, centros y profesionales de otros servicios con el fin de garantizar el máximo aprovechamiento de los recursos sociales disponibles. Se trata, ante todo, de permitir que cada adolescente y su familia participen activamente y asuman el control de su proceso, logrando que se vean a sí mismos más allá de sus problemas y no circunscritos por ellos.

Afrontar la educación de los adolescentes es una tarea compleja en la sociedad actual y, en muchos casos, la visión catastrofista de lo mal que actúan las familias, las escuelas, los servicios sociales o la sociedad no es útil en ningún efecto. Tampoco resulta de gran ayuda, al menos en casos de violencia escolar, el voluntarismo sin formación o el incremento de recursos sin contenidos de trabajo bien definidos,

coordinados, aplicados y evaluados. El desarrollo de una cierta capacidad para acometer las decisiones sobre la gestión de los recursos y a una resolución de los problemas que afectan a los sujetos por parte de los propios sujetos, es lo que permite desarrollar procesos de calidad (González, 1996; Morales, 2010; Alguacil, 2010).

Es requisito indispensable desde el trabajo social fomentar los procesos de Mediación entre todos los ámbitos implicados en los casos de violencia y victimización en las escuelas. Para Bush y Folger (1996) el proceso de mediación contiene un potencial específico de transformación positiva de las personas, promueve el crecimiento moral y ayuda al abordaje de las difíciles circunstancias que se presentan con los conflictos. La posibilidad de transformación se origina en la capacidad de la mediación para generar dos efectos importantes: el empowerment (revalorización) y el reconocimiento. En su expresión más simple, el empowerment significa el fortalecimiento de las capacidades de las partes para afrontar los problemas de la vida, y el aumento de su confianza y autoestima. El reconocimiento implica motivar en las partes la aceptación y la empatía respecto de la situación y los problemas de terceros. Este enfoque destaca la capacidad de la mediación para encontrar soluciones y generar arreglos mutuamente aceptables. Los mediadores buscan conducir a las partes hacia el acuerdo; este tipo de mediación directiva está orientada hacia el arreglo, es una práctica directiva.

La mediación transformadora permite a las partes capitalizar los conflictos como oportunidades de crecimiento. Las dimensiones transformadoras de la mediación están relacionadas con una visión emergente superior del yo y la sociedad, una visión basada en el desarrollo moral y las relaciones interpersonales más que en la satisfacción y la autonomía individual. Es la proposición de un cambio importante –un cambio de paradigma–, que va de una concepción individualista a una relacional. El enfoque transformador subraya la capacidad de la práctica de la mediación para promover el empowerment y el reconocimiento. Los mediadores orientados hacia la transformación concentran el esfuerzo en el intento de motivar a las partes a definir cuestiones y a decidir ellas mismas las condiciones del acuerdo, como, asimismo, ayudar a las partes a comprender mejor cada una de las perspectivas de la otra parte. La meta de la transformación es promover el crecimiento moral en procura de la responsabilidad y la solidaridad, y éste es el objetivo más importante de la mediación.

El objetivo principal de las intervenciones profesionales debe ir encaminado a modificar el ambiente escolar mejorando las relaciones entre iguales y promover comportamientos prosociales. Estas intervenciones parten de la concepción de una escuela como un sistema general de convivencia que es necesario dinamizar para facilitar las relaciones positivas e impedir las negativas, implicando en este proceso a todos los miembros de la escuela, a la familia y a la comunidad. Toda intervención que vaya encaminada tanto a prevenir las conductas violentas en los centros de enseñanza como a facilitar la convivencia y bienestar psicosocial de del alumnado, debe considerar como elementos clave la tolerancia cero respecto del bullying y cyberbullying entre estudiantes y la necesidad de integrar socialmente a todos los alumnos en el aula. En este sentido, para prevenir y minimizar las conductas violentas en la escuela sería preciso, en general: adoptar un estilo no violento para expresar las tensiones y resolver los conflictos escolares, desarrollar una cultura de la no violencia a través del rechazo explícito de cualquier comportamiento que provoque victimización, así como romper la “conspiración del silencio” que suele establecerse en torno a este problema.

Otras recomendaciones propuestas en trabajos como los de Olweus (1997), Rué (1997), Casamayor (1999), Boyle (2005) en torno a la técnica del aprendizaje cooperativo, propone otros principios básicos para una pedagogía pacífica en el aula: la utilización del diálogo, el aprendizaje de estrategias constructivas para resolver los conflictos, el desarrollo de la autoconfianza y la autorregulación, el establecimiento de normas y fronteras en un marco de democracia participativa, el fomento de la empatía, la comprensión del comportamiento violento, así como la promoción de modos de confrontación no violentos en ocasiones es necesario adoptar otras medidas cuando se detectan indicios del problema o cuando éste ya se ha instalado en el centro.

En cuanto a la atención directa con la víctima de violencia escolar, se deben tener en cuenta los siguientes aspectos: cómo responder ante posibles ataques de agresores, cómo responder asertivamente a los compañeros, cómo evitar situaciones peligrosas y cómo pedir ayuda. Por tanto, el entrenamiento en destrezas sociales y asertividad (Yung y Hammond, 1998) es un elemento fundamental en este caso. Por otro lado, las intervenciones con alumnos violentos deberían cubrir dos áreas fundamentales: la supervisión del comportamiento agresivo y el desarrollo de una conducta social apropiada. En determinadas ocasiones será necesario realizar

intervenciones puntuales de carácter punitivo contra los agresores; sin embargo, cualquier intervención que pretenda aportar soluciones para la violencia escolar a largo plazo, debe plantearse su reeducación y no simplemente su castigo.

Es necesario no centrarse exclusivamente en el alumno problemático y tener en cuenta otros factores contextuales de suma relevancia en la explicación y mantenimiento de los problemas de conducta. Una estrategia efectiva de intervención debería prestar atención a estos contextos y cambiar la naturaleza de las relaciones sociales que en ellos se establecen. Esta perspectiva supone un acercamiento más proactivo y preventivo al problema de la violencia escolar que, por otra parte, es más coherente con los conocimientos tanto teóricos como empíricos que poseemos acerca del comportamiento del adolescente, que ponen de manifiesto que la conducta de los menores está estrechamente vinculada a determinadas características del ambiente social que le rodea y, especialmente, al familiar, escolar y comunitario, por lo que todos los contextos deben igualmente implicarse para crear alternativas y soluciones.

Finalmente, reconocer la importancia de la cultura de Mediación que se lleva a la práctica en los contextos escolares, cuyas características principales podemos resumir en la siguiente tabla.

Tabla N° 27 Características de la Mediación Escolar

MEDIACIÓN ESCOLAR	<ul style="list-style-type: none"> - La práctica de la participación democrática: a través de ésta se experimenta la importancia de las opiniones, sentimientos, deseos y necesidades, tanto propias como de los otros y su contribución a la mejora de situaciones injustas o desagradables. - El desarrollo de actitudes de apertura, comprensión y empatía que implica un compromiso de atención al otro. - Asumir una concepción positiva del conflicto. - El diálogo como alternativa a otras posibles respuestas, como son la agresión y violencia o las de huida y sumisión. - Apostar por la potenciación de contextos cooperativos en las relaciones interpersonales: Yo gano/tú ganas. - Desarrollar habilidades de autorregulación y autocontrol, que son recursos clave para favorecer en los individuos la toma de decisiones de forma autónoma y ajustada al entorno social donde viven. - El protagonismo de las partes en la resolución de sus conflictos: las partes implicadas en un conflicto son capaces de identificar sus necesidades e intereses frente al otro y de colaborar conjuntamente en la búsqueda de soluciones satisfactorias para ambos.
------------------------------	--

Elaboración Propia a partir de la Investigación realizada por Ramos, M. (2010).

Los conflictos se pueden solucionar. Son varias las formas de hacerlo. La cuestión que aquí se plantea es si merece la pena hacerlo contando con el otro. La mediación actúa como recurso poderoso en la resolución de conflictos. Su aportación, evidenciada en el cuadro anterior, nos deja abierta la posibilidad de reconocer a las personas con las que mantenemos la pugna. Y en adolescentes, como en muchos de los enfrentamientos adultos, es precisa una preparación previa. El primer paso está dado, el reconocimiento; pero antes hemos tenido que controlar los impulsos que nos llevan a resolver las situaciones de manera violenta. No se trata de mantenerse al margen, de huir, sino de decir nuestra palabra siendo dueño de nosotros mismos, de nuestros actos y no a la inversa. El diálogo en la mediación es el paso siguiente, para lo cual la empatía y la comprensión mutuas son elementos viscerales generadores de una lucha común, donde las energías fluyen para resolver el mismo conflicto que afecta a los implicados. Entonces sucede que se ha construido vínculo, mediante la palabra, el diálogo para llegar o a una solución consensuada, sino a una implicación participativa, es decir, tejido de red social y democracia.

Este universo de “vencedores” debe estar respaldado, como hemos venido afirmando, por todos los contextos en los que el menor en edad adolescente está en interacción eco-sistémica: la familia, la comunidad educativa, el barrio o vecindad, la sociedad. El trabajo social en el ámbito educativo observa esas interacciones, interviniendo en los conflictos con estrategias como la mediación dentro de la escuela para la resolución pacífica de los mismos, allí donde se produzcan.

1.5. Objetivos e hipótesis de la investigación.

Hasta el momento nos hemos centrado en presentar el marco teórico y conceptual que justifica este trabajo. A continuación nos ocuparemos de exponer los objetivos perseguidos en función de los referentes previos de los que hacemos un breve resumen justificativo.

OBJETIVO GENERAL:

Los últimos informes realizados por el Defensor del Pueblo y por los Síndics de Greuges de Cataluña y de la Comunidad Valenciana (Defensor del Pueblo, 2007; Síndic de Greuges de Cataluña, 2006; Síndic de Greuges de la Comunidad Valenciana, 2007) vienen a subrayar que la violencia escolar es un problema todavía muy presente en las aulas y que requiere de un mayor análisis y profundización. Este problema es, a su vez, compartido por la mayor parte de los países del mundo (Akiba, 2004; Gofin, Palti y Gordon, 2002; Liang, Flisher y Lombard, 2007; Olweus, 2001, 2005; Romera, Del Rey y Ortega, 2011; Smith y Brain, 2000). En esta última década, han sido muchos los esfuerzos e iniciativas nacionales e internacionales que se han llevado a cabo para reducir y prevenir los problemas de violencia y acoso escolar, y para fomentar la convivencia y la integración social de los alumnos en el aula (Alvárez-García, Álvarez y Nuñez, 2007; Cava y Musitu, 2000, 2002; Cerezo, 2001; Cerezo y Calvo, 2011; Díaz Aguado, 2004, 2005a, 2005b, 2006; Garaigordobil, 2009; Monjas y Avilés, 2006; Ortega, 1998a, 1998b; 2000, 2003; Ortega y Del Rey, 2004; Trianes y Fernández-Figares, 2001; Torrego, 2006). La importancia de estas iniciativas viene derivada de las graves consecuencias que la situación de acoso tiene para el desarrollo y ajuste psicosocial de la víctima (Buelga, Cava y Musitu, 2012; Cava, Buelga, Musitu y Murgui, 2010; Estévez, Murgui, Moreno y Musitu, 2007; Hunter, Mora-Merchán y Ortega, 2004). En este marco nos planteamos el siguiente Objetivo General:

Analizar las relaciones existentes entre los aspectos individuales, familiares, escolares y comunitarios en la violencia, victimización y ciberbullying de adolescentes escolarizados en función del sexo.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Tanto la victimización por parte de los iguales como el rechazo y el aislamiento social sufridos de forma reiterada inciden negativamente en el bienestar psicosocial de niños y adolescentes (problemas psicológicos y emocionales), al ser experiencias interpersonales especialmente estresantes (Martin y Huebner, 2007; Storch y Masia-Warner, 2004). El modo en que la interacción con otras variables familiares y escolares, tales como la calidad de la comunicación parento-filial y la relación con el profesorado, pueden reducir o aumentar estas consecuencias negativas es una cuestión que deberá analizarse en mayor medida.

La implicación y participación en la comunidad parece ser una variable que presenta un rol importante en el ajuste psicológico y social de los individuos (Gracia, 2011; Martínez-Ferrer et al., 2011; Antolín, 2011; Jiménez, 2011). También, desempeña un papel activo en la creación de normas aceptadas en la comunidad, por lo que su incumplimiento se percibe como una falta de lealtad individual y grupal (Díaz-Aguado, 2005a). En consecuencia, las comunidades que propician actividades prosociales ofrecen un modelo normativo protector del comportamiento violento (Cooley-Strickland, Quille, Griffin, Stuart, Bradshaw y Furr-Holden, 2011), lo cual, además, se asocia con un mayor apoyo social y autoestima. De ahí, la relevancia de incorporar la dimensión comunitaria como eje de intervención en la prevención de la violencia en sus distintas modalidades (Aisenberg y Ell, 2005; Buelga, Musitu, Vera, Ávila y Arango, 2009; Gracia y Herrero, 2006; Cooley-Strickland et al., 2011).

No obstante creemos que es mucho lo que falta por investigar, de ahí que en este proyecto nos planteamos los siguientes **objetivos específicos**:

1. *Estudiar las relaciones existentes entre la victimización y la violencia en la escuela en función de las dimensiones personales (autoestima, soledad, satisfacción con la vida, distrés psicológico y empatía,), familiares (clima social familiar y comunicación con la madre y el padre), escolares (clima social en el aula, actitudes hacia la autoridad, violencia y victimización en la escuela), y comunitarias (apoyo social).*
2. *Estudiar la violencia en la escuela a partir de las dimensiones antes referidas.*

Finalmente, y respecto del género, los datos sugieren, en el caso de la violencia escolar, que los chicos tienden a ser más violentos de forma directa -física y verbal- que las chicas en las relaciones con sus iguales (Betterncourt y Miller, 1996; Povedano, Estévez, Martínez y Monreal, 2011). Sin embargo, no existe un consenso claro acerca de las diferencias de género en las formas de agresión indirecta, o relacional -por ejemplo, difundir rumores para dañar a otros o excluir socialmente-. Por un lado, algunos estudios no encuentran diferencias entre los géneros en el uso de la violencia relacional (Hokoda, Lu y Angeles, 2006), mientras que otros apuntan a una mayor utilización de las estrategias indirectas en las chicas adolescentes (Buelga, Musitu y Murgui, 2009, Smith et al., 1999).

En esta misma línea, los resultados sobre las diferencias de género en victimización escolar son también contradictorios. Mientras que algunos estudios informan que hay más víctimas entre los chicos (Solberg y Olweus, 1993), otros indican que las víctimas son mayoritariamente femeninas (Cerezo, 2006; Veenstra, et al., 2005). Aunque en el caso de la victimización física y verbal, parece existir cierto consenso en que los chicos son víctimas en mayor medida; respecto de la victimización de tipo relacional no existe tal acuerdo. Así, en algunos estudios se indica que las chicas son en mayor medida víctimas de la violencia relacional (Craig, Pepler y Blais, 2007); mientras que en otros se muestra que tanto chicas como chicos son víctimas de este tipo de acoso indirecto en un modo similar (Cava, Musitu, Buelga y Murgui, 2010; Felix y McMahon, 2007).

3. *Analizar la victimización y la violencia en la escuela a partir de las dimensiones personales (autoestima, soledad, satisfacción con la vida, distrés psicológico y empatía,), familiares (clima social familiar y comunicación con la madre y el padre), escolares (clima social en el aula, actitudes hacia la autoridad, violencia y victimización en la escuela), y comunitarias (apoyo social) en función del sexo.*

Actualmente, la idea de que el acoso escolar es un problema complejo en el cual interactúan tanto factores individuales como sociales, familiares y escolares es compartida por la gran mayoría de los investigadores (Avilés, 2006; Díaz-Aguado, 2005a, 2005b; Martin y Huebner, 2007). Es necesario, por tanto, adoptar una visión holística y ecológica del problema de la violencia escolar y de la victimización. Es bien conocido que ciertas características del sistema familiar parecen asociarse en gran medida con el desarrollo de problemas conductuales en los hijos (Cava, Musitu, Buelga y Murgui, 2010; Bradshaw, Glaser, Calhoun y Bates, 2006; Jiménez, Estévez, Musitu y Murgui, 2007; Martínez-Ferrer, Musitu, Murgui y Amador, 2009; Musitu y García, 2004; Oliva, 2006; Povedano, Hendry, Ramos y Varela, 2011; Rodrigo et al. 2004; Tolan, Guerra y Kendall, 1995; Trianes, 2000).

Las explicaciones psicológicas enfatizan que la probabilidad de que el adolescente se implique en comportamientos antisociales y violentos aumenta cuando el proceso de socialización familiar se ve alterado por factores como una disciplina errática, frecuentes conflictos, la utilización de patrones inadecuados de comunicación familiar o la falta de cohesión afectiva en la familia (Cava, Musitu y Murgui, 2006; Dekovic, Wissink y Meijer, 2004; Jiménez et al., 2007; Lambert y Cashwell, 2003; Parra y Oliva, 2002; Rodrigo et al., 2004). Creemos que un aspecto importante en este trabajo, es el profundizar en las dimensiones familiares. Para ello planteamos los siguientes objetivos específicos:

4. *Analizar las diferencias existentes entre chicos/chicas victimizados/as y las dimensiones personales, familiares, escolares y comunitarias.*
5. *Analizar las diferencias existentes entre chicos/chicas violentos/as y las dimensiones personales, familiares, escolares y comunitarias.*

Finalmente, en el ámbito de la violencia escolar, ha surgido en esta última década, un nuevo tipo de maltrato entre adolescentes, conocido como cyberbullying. Este nuevo y creciente problema a nivel internacional se define como “una conducta agresiva e intencional que se repite de forma frecuente en el tiempo mediante el uso, por un individuo o grupo, de dispositivos electrónicos sobre una víctima que no puede defenderse por sí misma fácilmente” (Smith et al., 2008). La utilización de medios electrónicos o tecnológicos (internet, teléfono móvil) para maltratar o intimidar a la víctima es lo que caracteriza este nuevo subtipo o modalidad de bullying. En muchos casos, hay una continuidad entre el acoso escolar tradicional y el acoso cibernético de modo que los problemas del adolescente en el contexto escolar se trasladan y continúan en la red (Buelga, Cava y Musitu, 2010; Li, 2007, McKenna, 2007).

Además, como demuestra la investigación emergente, la victimización por cyberbullying tiene unas consecuencias muy negativas en la salud y ajuste psicosocial de la víctima (River y Noret, 2010). Estudios recientes sugieren que las víctimas de cyberbullying debido a la complejidad y características de este nuevo tipo de acoso desarrollan, incluso, mayores problemas psicosociales y desórdenes afectivos que los hallados en la modalidad de acoso escolar tradicional. Este distrés emocional y psicosocial se asocia con depresión (Ibarra, 2004), ansiedad (Juvonen y Gross, 2008), baja autoestima (Tokunaga, 2010), aislamiento (Topçu, Erdur-Baker y Çapa-Aydin, 2008), ideación suicida (Bissonette, 2009), y consumo de sustancias (Gerson y Rappaport, 2011). Estos datos resaltan la alta repercusión negativa que el cyberbullying tiene en la salud de los adolescentes y, por tanto, la necesidad de realizar investigaciones para tratar de comprender este nuevo problema con el fin principal de desarrollar propuestas de intervención que reduzcan su incidencia y, sobre todo, que contribuyan a construir programas de prevención eficaces contra el uso no saludable de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. Para ello planteamos los siguientes objetivos específicos:

6. Estudiar la frecuencia de victimización, vía las nuevas tecnologías, en función del sexo.

7. Analizar las relaciones entre la victimización presencial y las nuevas tecnologías.

8. *Analizar las relaciones existentes entre la victimización escolar a través de las nuevas tecnologías y las dimensiones personales (autoestima, soledad, satisfacción con la vida, distrés psicológico y empatía,), familiares (clima social familiar y comunicación con la madre y el padre), escolares (clima social en el aula, actitudes hacia la autoridad, violencia y victimización en la escuela), y comunitarias (apoyo social).*
9. *Estudiar las diferencias existentes en los diferentes ámbitos considerados previamente, en la victimización y la violencia presencial y a través de las nuevas tecnologías en función del sexo.*

HIPÓTESIS GENERAL

La hipótesis general de partida que planteamos se resume en los siguientes términos: El desarrollo de problemas de conducta violenta y victimización en la escuela se relaciona con determinados factores individuales (autoestima, soledad, satisfacción con la vida, distrés psicológico y empatía,), familiares (clima social familiar y comunicación con la madre y el padre), escolares (clima social en el aula, actitudes hacia la autoridad, violencia y victimización en la escuela), y comunitarios. Estas variables pueden actuar como factores de riesgo o protección. A su vez, la situación de violencia escolar incide negativamente en el ajuste psicosocial de agresores y víctimas.

HIPÓTESIS ESPECÍFICAS

H1: Los adolescentes victimizados y violentos difieren de los no victimizados y no violentos en que tienen una menor autoestima general, académica y social, mayor soledad, estrés, ánimo depresivo y menor satisfacción con la vida y menor empatía.

H2: Los adolescentes victimizados y violentos difieren de los no victimizados y no violentos en que tienen más problemas de comunicación con el padre y con la madre y una menor cohesión familiar.

H3: Los adolescentes victimizados y violentos difieren de los no victimizados y no violentos en que tienen una menor implicación en el aula, más dificultades con el profesor, con los iguales y una menor implicación comunitaria.

H4: Los adolescentes victimizados y violentos difieren de los no victimizados y no violentos en que tienen una actitud hacia la autoridad institucional más negativa que los no victimizados y no violentos y una actitud hacia la transgresión mayor que los adolescentes no victimizados y no violentos.

H5: Los adolescentes victimizados y violentos de ambos sexos no difieren significativamente en ninguna de las dimensiones del ámbito personal, familiar, escolar y comunitario.

H6: Existe una línea de continuidad entre las dimensiones victimización presencial y la victimización ejercida a través de las nuevas tecnologías, de tal manera que quien es victimizado en las relaciones interpersonales también lo es a través de las nuevas tecnologías.

H7: Los adolescentes victimizados y violentos a través de las nuevas tecnologías y de ambos sexos tienen el mismo perfil que los victimizados y violentos presenciales, en los ámbitos personal, familiar, escolar y comunitario.

CAPÍTULO II

MÉTODO

2.1. Participantes.

En este estudio participó un total de 1723 adolescentes de ambos sexos (51.8% varones y 48.2% mujeres) de 12 a 18 años ($M = 15,01$ $DT = 1.73$) procedentes de 4 Centros de Enseñanza de Secundaria de Andalucía. La muestra es representativa de esta Comunidad, que tiene un universo poblacional de 838.926 estudiantes de ESO y Bachillerato. Se asumió un error muestral de $\pm 2,4\%$, un nivel de confianza del 95% y una varianza poblacional de 0.50. El tamaño de la muestra requerido fue de 1664 alumnos. La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo estratificado por conglomerados (Santos, Muñoz, Juez y Cortiñas, 2003). Las unidades de muestreo fueron los centros educativos, públicos y concertados de entornos rurales y urbanos de colegios e institutos de la Comunidad Autónoma de Andalucía. Los estratos se establecieron en función de la variable: curso que comprendía los niveles de 1º, 2º, 3º y 4º de la ESO y 1º y 2º de Bachillerato.

La media de edad de los grupos de Chicos y Chicas es muy similar (14.3 frente a 14.2 años de edad respectivamente) y supone una mínima diferencia que en cualquier caso carece de significación estadística ($F = 20.22$, $gl = 1$, 1721, $p = .157$).

2.2. Procedimiento.

En primer lugar, se envió una carta a los centros educativos seleccionados explicando el proyecto de investigación. Posteriormente se contactó telefónicamente con la dirección de los centros y se concertó una entrevista en la que se explicó el proyecto con más detalle, y se entregaron los consentimientos informados para los padres y el alumnado junto con una carta explicativa de la investigación. Tras la obtención de los permisos correspondientes, se realizó un seminario informativo con la plantilla de profesorado donde se explicaron los objetivos y alcance del estudio. La aplicación de los instrumentos se llevó a cabo por un grupo de investigadores expertos y entrenados. La batería de instrumentos se administró a los adolescentes en sus aulas habituales durante un período regular de clase donde el profesor-tutor del curso siempre

estuvo presente. El orden de administración de los instrumentos se contrabalanceó en cada clase y centro educativo. La fase de administración de instrumentos comenzó en enero de 2009 y terminó en marzo de 2009. Se informó en todo momento a los adolescentes que la participación en la investigación era voluntaria y anónima. Por último, los profesores-tutores también cumplimentaron una escala con información referente a cada uno de los alumnos de su clase. El estudio cumplió los valores éticos requeridos en la investigación con seres humanos, respetando los principios fundamentales incluidos en la Declaración Helsinki, en sus actualizaciones, y en las normativas vigentes (consentimiento informado y derecho a la información, protección de datos personales y garantías de confidencialidad, no discriminación, gratuidad y posibilidad de abandonar el estudio en cualquiera de sus fases).

2.3. Instrumentos de medida

Para este estudio se aplicaron distintos instrumentos de medida que pretendían evaluar distintos aspectos de los ámbitos personal, familiar, escolar, y comunitario, junto con otros aspectos más centrados en las conductas violentas y la victimización en la escuela.

2.3.1. Ámbito personal

2.3.1.1. Autoestima

Para la evaluación de los aspectos relacionados con el self se utilizaron dos tipos de medida: instrumentos que evalúan el self-general e instrumento que evalúan dimensiones específicas del self. Para ello, se utilizó el Cuestionario Rosenberg de Autoestima y las escalas Social y Académica del AUT-AD (García y Musitu, 1999).

The Rosenberg Self-Esteem Scale –RSE-. La escala original se elaboró partiendo de una concepción unidimensional de la autoestima. Sin embargo, algunas investigaciones han obtenido una estructura factorial compuesta por dos dimensiones: menosprecio hacia uno mismo (*self-derogation*) y mejora (*self-enhancement*) (Kaplan and Pokorny 1969; Shahani et al 1990). Finalmente, parece ser que esta estructura factorial depende de la edad y que en adolescentes la estructura factorial predominante es unidimensional (Goldsmith, 1986). La escala ofrece un adecuado índice de

consistencia interna, medida con el alpha de Cronbach, con valores comprendidos entre .74 y .88 (Davies, DiLillo y Martínez, 2004; McCarthy y Hoge, 1982; Pokorny, 1969; Shahani, Dipboye y Philips, 1990). La versión mexicana también presenta una elevada consistencia interna (alpha de Cronbach. entre .80 y .87) y una fiabilidad test-retest de .72 (Atienza, Moreno y Balaguer, 2000; Baños y Guillén, 2000; Vázquez, Jiménez y Vázquez, 2004). Presenta correlaciones positivas con otras medidas de autoestima tales como el Health Self Image Questionnaire (Heath, 1965) Coopermith's Self –Esteem Inventory (Copersmith, 1967), (.76) con la medida de autoestima global del Harter's Self Perception Profile for Adolescents (Hagborg, 1993). Además, correlaciona de modo negativo con medidas de depresión (Vázquez et al., 2004).

Cuestionario de evaluación de la autoestima en adolescentes -AUT-AD – (García y Musitu (1999). Es un cuestionario que consta de 12 ítems (6 para la autoestima académica y 6 para la autoestima social). El coeficiente alpha de Cronbach es de (.86) para autoestima escolar y (.76) para autoestima social. Discrimina entre chicos y chicas; las chicas muestran una mayor autoestima escolar que los chicos. Además, discrimina entre edades: los adolescentes de 11-13 años expresan mayores puntuaciones que los adolescentes de 14 a 16 en autoestima escolar. La autoestima escolar, correlaciona negativamente con medidas de conflicto entre los padres, entre padres e hijos y problemas de comunicación familiar. También presenta correlaciones negativas con medidas de eventos vitales estresantes, sintomatología depresiva, estrés percibido, actitud positiva hacia la transgresión, conducta disruptiva en el aula y consumo de sustancias. Por otro lado, correlaciona positivamente con el apoyo parental, con la percepción del profesor del rendimiento escolar del alumno en clase y la integración del adolescente en la escuela. La autoestima social correlaciona negativamente con los problemas de comunicación familiar y positivamente con la comunicación familiar abierta, la conducta delictiva y el consumo de sustancias.

2.3.1.2. Soledad

UCLA Loneliness Scale (Russell, 1996). Escala de 20 ítems que evalúa la soledad. La escala presenta unos coeficientes de fiabilidad que oscilan entre .74 a .94 según la población a la que se aplique el cuestionario (Cramer y Barry, 1999; Ireland y Power, 2004; Russell, 1996) y la fiabilidad test retest en el periodo de un año es también satisfactoria y toma valores de entre .73 y .92 (Cramer y Barry, 1999). En cuanto a la

adaptación mexicana, Expósito y Moya (1999) informan de un coeficiente de fiabilidad de .91.

2.3.1.3 Satisfacción con la vida

Escala de Satisfacción con la Vida (Diener, Emmons, Larsen y Griffin, 1985). Consta de 5 ítems que evalúan la satisfacción del adolescente con su vida y ha sido adaptada al mexicano por Atienza, Pons, Balaguer y García-Merita (2000). La consistencia interna de la escala es elevada (alfa de Cronbach de .81). Además, esta escala correlaciona negativa y significativamente con soledad, estrés percibido y sintomatología depresiva, y positiva y significativamente con comunicación con el padre y la madre, clima social familiar, autoestima social.

2.3.1.4. Distrés psicológico

Cuestionario de evaluación de la sintomatología depresiva -CESD – 7. Es un cuestionario adaptado del original de 20 ítems por Herrero y Gracia (2007) y con un claro precedente en Herrero y Meneses (2006). La consistencia interna de la escala global según el alpha de Cronbach es de 0.83. Correlaciona negativamente con medidas de autoestima, apoyo familiar y comunicación familiar, y positivamente con el conflicto familiar, la percepción de estrés y los problemas de conducta y victimización en la escuela. El cuestionario ha mostrado una buena discriminación por sexos y edades: los adolescentes presentan puntuaciones más bajas que las adolescentes; las puntuaciones obtenidas en la adolescencia media son superiores a las obtenidas en la adolescencia temprana. Además, se han obtenido correlaciones elevadas con medidas relativas a la red social del adolescente: la sintomatología depresiva se relaciona negativamente con el número de amigos en la escuela y positivamente con el número de amigos fuera de la escuela (Ueno, 2005).

Cuestionario de Estrés Percibido (CEP) (Cohen, Kamarck y Mermelstein, 1983). Es una versión breve de la escala original adaptada por Gracia, Herrero y Musitu. (2002). La consistencia interna de la escala global según el alpha de Cronbach es de 0.68. Esta medida correlaciona positivamente con la presencia de sintomatología depresiva, conflictos familiares, problemas en la comunicación familiar y problemas de conducta en la adolescencia; las correlaciones son negativas en el caso de la percepción de apoyo social y la existencia de una elevada autoestima.

2.3.1.5. Empatía

Index of Empaty for Children and Adolescents (IECA), (Bryant, 1982). Esta escala es una adaptación para la población infantil y adolescente de la escala para adultos de Mehrabian y Epstein (1972) y adaptada al mexicano por Pérez-Delgado y Mestre (1999). La consistencia interna de la escala original es de .67 (Bryant, 1982) y la fiabilidad test retest de .76 (Frías, Mestre y Pérez-Delgado, 1997). En el caso de la muestra mexicana, la escala presenta una fiabilidad test retest entre .82 y .88 y el coeficiente de consistencia interna oscila entre .77 y .88 en función de la muestra. Respecto a la versión mexicana, el coeficiente de consistencia interna toma valores situados entre .73 y .77 (Pérez Delgado y Mestre, 1999). Se han obtenido correlaciones positivas con otras medidas de empatía (Wied, Goudena y Matthys, 2005) y de altruismo (Mestre, Pérez, Samper y Martí, 1998), y correlaciones negativas con conducta antisocial (Sobral, Romero, Luengo y Marzoa, 2000) y conducta violenta (Wied, Goudena y Matthys, 2005). Por otro lado, se han encontrado diferencias en empatía en función del sexo: las chicas muestran puntuaciones más elevadas que los chicos, especialmente cuando el referente es del mismo sexo (Bryant, 1982; Mestre, Pérez, Samper y Marti, 1998; Retuerto, 2002).

2.3.2. Ámbito familiar

2.3.2.1. Comunicación padres-hijos

Cuestionario de Evaluación de la Comunicación Familiar -CECF-. (Barnes y Olson (1982). La escala original presenta una estructura de dos factores que se refieren al grado de apertura y a la presencia de problemas de comunicación familiar. Sin embargo, en nuestra muestra, la escala presenta una estructura factorial de tres factores (para el padre y la madre separadamente): Comunicación abierta, Comunicación ofensiva y Comunicación evitativa. El coeficiente alpha de las subescalas es: 0.87 para comunicación abierta, 0.76 para comunicación ofensiva y 0.75 para comunicación evitativa. La comunicación abierta entre padres y adolescentes presenta correlaciones positivas con las distintas dimensiones de la autoestima y el apoyo familiar y del amigo, y correlaciones negativas con estrés percibido y sintomatología depresiva en el hijo/a. Al contrario, los problemas de comunicación familiar correlacionan positivamente con

la conducta delictiva y negativamente con las dimensiones de la autoestima y el apoyo familiar y del amigo.

2.3.2.2. Clima Social Familiar

Escala de Clima Social Familiar (FES). (Moos, Moos, y Trickett, 1984). Escala de 27 ítems adaptada al mexicano por Fernández-Ballesteros y Sierra, que evalúa en 3 subescalas la Cohesión, la Expresividad y el Conflicto. La fiabilidad de las subescalas test-retest es la siguiente: 0.86 para cohesión, 0.73 para expresividad y 0.85 para conflicto. Los adolescentes tempranos perciben más cohesión y menor conflicto que los medianos y los adolescentes pertenecientes a familias completas perciben también mayor cohesión y menor conflicto (Jiménez, Murgui y Musitu, 2005). La dimensión de relaciones familiares correlaciona negativamente con el consumo de alcohol y otras medidas de desajuste conductual en el hijo adolescente y positivamente con la conducta adaptativa. Por su parte, las madres de hijos con problemas de conducta perciben sus familias como menos cohesivas, menos expresivas y más conflictivas. Correlaciona positivamente con la autoestima global de Rosenberg (1986) y la social, familiar y académica de García y Musitu (1999), con la comunicación familiar (comunicación abierta con el padre y la madre), con la felicidad y con la empatía. Y negativamente con la agresividad en todas las dimensiones (manifiesta activa pura, manifiesta reactiva, manifiesta instrumental, relacional pura, relacional reactiva y relacional instrumental) y la soledad.

2.3.3. Ámbito escolar.

2.3.3.1. Clima Social en el Aula.

Class Environment Scale (CES) (Moos, Moos, y Trickett, 1974, 1989). Escala original de 30 ítems adaptada por Fernández-Ballesteros y Sierra, 1982). La escala evalúa la dimensión de Relaciones, que hace referencia al grado en que los alumnos se perciben integrados en clase y existe apoyo y ayuda entre ellos y en relación con el profesor. Esta dimensión está compuesta por tres subescalas: Implicación, Amistad y ayuda entre alumnos, y Ayuda del profesor. Con respecto a la consistencia interna de la adaptación mexicana, las subescalas de Implicación, Amistad y ayuda del profesor presentan un coeficiente alpha de Cronbach de: .85, .78 y .90 respectivamente (Arévalo,

2002). Las tres subescalas presentan correlaciones elevadas y significativas con el área social del Inventario de Ajuste de la personalidad de Hugo Bell (Arévalo, 2002).

Por otro lado, la dimensión de Relaciones discrimina en función de la edad: los adolescentes con edades comprendidas entre 10 y 12 años obtienen mayores puntuaciones en esta escala, en comparación con los adolescentes de entre 12 y 16 años (Cava y Musitu, 1999). Además, en relación con el estatus sociométrico, los adolescentes populares, rechazados, ignorados y de estatus medio se diferencian en las dimensiones de implicación de los alumnos en las tareas del aula y percepción de ayuda del profesor: por un lado, los adolescentes ignorados perciben un mayor grado de implicación de todos los alumnos en el aula, mientras que los populares perciben la existencia de una menor implicación, por otro lado, adolescentes rechazados perciben significativamente menor grado de ayuda del profesor que los niños ignorados y los populares (Cava y Musitu, 2001).

2.3.3.2. Actitudes hacia la autoridad

Cuestionario de Actitud hacia la Autoridad Institucional (Reicher y Emler, 1985). Es un cuestionario de 10 ítems adaptado, que evalúa la Actitud positiva hacia la autoridad institucional y la Actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales. La consistencia interna de las subescalas según el alpha de Cronbach es de .77 para Actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales y de .73 para Actitud positiva hacia la autoridad. La actitud positiva hacia la autoridad institucional muestra relaciones positivas con medidas de integración escolar, rendimiento académico y autoestima, y relaciones negativas con medidas de sintomatología depresiva en población adolescente (Musitu, Estévez, Martínez y Murgui, 2004). La actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales correlaciona significativamente con la implicación en conductas delictivas y violentas (Emler y Reicher, 1995, 2005; Estévez, Musitu y Herrero, 2005).

2.3.3.3. Violencia y Victimización en la Escuela

Escala de Conducta Violenta en la Escuela (Little, 2003). Escala de 25 ítems adaptada del original dirigida a la población escolarizada. Evalúa distintos tipos de agresión atendiendo a si es manifiesta (visible) o latente (implícita). Las subescalas son: Agresión manifiesta pura, Agresión manifiesta reactiva, Agresión manifiesta instrumental, Agresión relacional pura, Agresión relacional reactiva, Agresión

relacional instrumental. La consistencia interna de las subescalas según el alpha de Cronbach es de .79 para Agresión manifiesta pura, .82 para Agresión manifiesta reactiva, .84 para Agresión manifiesta instrumental, .62 para Agresión relacional pura, .63 para Agresión relacional reactiva, y .78 para Agresión relacional instrumental. Las diferentes subescalas presentan correlaciones positivas con medidas de sintomatología depresiva, sentimiento de soledad y autoestima en las víctimas. Además, los resultados respecto de la agresión manifiesta y relacional parecen diferir según sexos, en el sentido de que los chicos utilizan con mayor frecuencia la agresión manifiesta y las chicas la relacional. Por otro lado, la agresión reactiva, en comparación con la instrumental, está más estrechamente relacionada con ciertos problemas de ajuste en la adolescencia tales como la excesiva impulsividad o la baja tolerancia a la frustración (Little, Brauner, Jones y Hawley, 2003; Little, Henrich, Jones y Hawley, 2003; Prinstein, Boergers y Vernber, 2001).

Escala de Victimización en la Escuela (Estévez, Musitu y Herrero, 2005). Esta escala evalúa tres dimensiones de la victimización: manifiesta verbal, manifiesta física y relacional. La consistencia interna de las subescalas oscila entre .75 y .91. según el alfa de Cronbach.. En general, las subescalas presentan correlaciones positivas con medidas de ansiedad, sintomatología depresiva, estrés percibido, sentimiento de soledad, comunicación familiar negativa y expectativas negativas del profesor (Crik y Grotpeter, 1996; Estévez, Musitu y Herrero, 2005a, 2005b; Storch y Masia-Warner, 2004).

2.3.3.4. Cyberbullying en la Escuela

Escala de Victimización a través del teléfono móvil y de internet (CYB-VIC) (Buelga, Cava y Musitu, 2010). Escala de 18 ítems, compuesta por dos subescalas: **CyberBullying Móvil:** (ítems 1 + 2 + 3 + 4 + 5 + 6 + 7 + 8). **Ítem 9:** Permite conocer si una persona o personas reiteradamente ejercen CyberBullying sobre el sujeto que contesta el cuestionario. **Ítem 10:** Permite conocer la frecuencia con la que ocurren las situaciones descritas en la escala.

CyberBullying Internet: (ítems 1 + 2 + 3 + 4 + 5 + 6 + 7 + 8 + 9 + 10). **Ítem 11:** Permite conocer si una persona o personas reiteradamente ejercen CyberBullying sobre el sujeto que contesta el cuestionario. **Ítem 12:** Permite conocer la frecuencia con la que ocurren las situaciones descritas en la escala.

Las dos subescalas presentan un coeficiente de fiabilidad de de 0.84 según el alpha de Cronbach. En general estas subescalas presentan correlaciones positivas con medidas de autoestima general y académica, satisfacción con la vida, sentimiento de soledad, sintomatología depresiva y estrés percibido (Buelga, S., Cava, M. J. y Musitu, en revisión; Buelga, Cava, y Musitu, 2010; Buelga, Cava y Pons, 2009; Pons, Buelga, y Martínez, 2009).

2.3.4. Ámbito Comunitario.

2.3.4.1 Apoyo social comunitario.

Cuestionario de apoyo social comunitario (Gracia, Musitu y Herrero, 2002). Consta de 4 subescalas que evalúan la Integración Comunitaria, la Participación Comunitaria, el Apoyo Social en los sistemas Informales y el Apoyo Social en los Sistemas Formales. El coeficiente alpha de Cronbach para las subescalas oscila entre .85 y .88. Con respecto a la validez, presenta correlaciones positivas con medidas de autoestima social y correlaciones negativas con medidas de sintomatología depresiva y sentimiento de soledad.

CAPÍTULO III

RESULTADOS

A continuación se presentan los principales resultados de la investigación. Para seguir un orden lógico, primero presentamos los niveles de violencia y victimización, en todas sus dimensiones, para los grupos de Chicos y Chicas. A continuación presentaremos un análisis diferencial de los niveles en las restantes variables, muchas de las cuáles han mostrado ser buenos predictores de la violencia y la victimización en la escuela y son, por tanto, buenos indicadores para comenzar la prevención y la intervención en violencia.

3.1 Victimización en la escuela.

En primer lugar, analizamos las puntuaciones en las diferentes escalas de victimización en la escuela (MANOVA) y presentamos los resultados del Análisis de la Varianza (ANOVA) entre los grupos de Chicos y Chicas. Se presentan diferentes estadísticos para el cálculo de la F asociada y su probabilidad en función de los grados de libertad. **La Traza de Pillai** es siempre positiva, con valores mayores indicando que los efectos contribuyen más al modelo. La evidencia apunta a que este estadístico es el más robusto a potenciales violaciones de los requisitos del MANOVA (Olson, 1974).

El Lambda de Wilks es un estadístico positivo en el rango 0-1. Cuanto menor es el valor de Lambda, mayor es la contribución del efecto al modelo. **La traza de Hottelling** adopta valores positivos, y a mayor valor mayor, contribución del efecto al modelo. Este estadístico es siempre mayor que la traza de Pillai, si bien cuando ambos se encuentran en valores muy próximos indica que el efecto no contribuye considerablemente al modelo. **La Raíz más grande de Roy** toma valores positivos, cuanto mayor es la raíz mayor es la contribución del efecto al modelo. Este estadístico es siempre igual o menor que la traza de Hotelling, y cuando ambos son similares puede indicar que: a) la mayor parte del efecto está asociado a una variable dependiente; b) existe una considerable correlación entre las variables dependientes; o, c) el efecto no contribuye demasiado al modelo.

Por último, se presentan también **los efectos parciales (eta)** que van de 0-1 e indican el porcentaje de variación explicada por el efecto, siendo el total de esta variación la parte debida al efecto y la parte debida al error. Un valor de 1 significa que

el efecto explica completamente la variación, y un valor de 0 significa que toda la variación es debida a error.

Tabla 28. Chicos y Chicas: diferencias en victimización en la escuela (resultados del MANOVA)

	Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	p	Eta al cuadrado parcial
Traza de Pillai	,003	2,007 ^a	3,000	1719,000	,111	,003
Lambda de Wilks	,997	2,007 ^a	3,000	1719,000	,111	,003
Traza de Hotelling	,004	2,007 ^a	3,000	1719,000	,111	,003
Raíz mayor de Roy	,004	2,007 ^a	3,000	1719,000	,111	,003

Tal y como se aprecia en los resultados de la Tabla 28, no existe una relación estadísticamente significativa entre las puntuaciones en las variables de victimización en la escuela y la pertenencia a los grupos chicos y chicas (F basada en la Traza de Pillai = .2.007, gl= 3,1719, p= .111). Esto sugiere que, en principio, chicos y chicas presentan niveles similares de victimización por los pares.

3.2. Violencia en la escuela

Para el análisis de la violencia y la agresión en la escuela, nos centramos en las puntuaciones de las seis subescalas del cuestionario de Agresión en la Escuela.

Tabla 29. Chicos y Chicas: diferencias en violencia en la escuela (resultados del MANOVA)

	Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	p	Eta al cuadrado parcial
Traza de Pillai	,093	29,367 ^a	6,000	1716,000	,000	,093
Lambda de Wilks	,907	29,367 ^a	6,000	1716,000	,000	,093
Traza de Hotelling	,103	29,367 ^a	6,000	1716,000	,000	,093
Raíz mayor de Roy	,103	29,367 ^a	6,000	1716,000	,000	,093

Tal y como se aprecia en los resultados de la Tabla 29, existe una relación estadísticamente significativa entre las puntuaciones en las variables de violencia en la escuela y la pertenencia a los grupos de chicos y chicas (F basada en la Traza de Pillai = 29.367 $gl= 6,1716$, $p < .001$). Se presentan a continuación los resultados de los Análisis de Varianza Univariado (ANOVA) para las variables de violencia en la escuela y los dos grupos de chicos y chicas.

Tabla 30. Chicos y Chicas: diferencias de violencia en la escuela (ANOVA).

	Medias en Victimización		F	p
	Chicos	Chicas		
Manifiesta Pura	5.75	5.19	62,564	,000
Manifiesta Reactiva	7.46	6.12	145,184	,000
Manifiesta Instrumental	6.19	5.56	61,730	,000
Relacional Pura	5.50	5.17	20,104	,000
Relacional Reactiva	7.71	7.63	,678	,410
Relacional Instrumental	5.27	4.83	35,616	,000

En la tabla 30 se observa que los Chicos puntúan más en la mayor parte de las dimensiones de la violencia en la escuela, si bien existe cierta igualdad en ambos grupos en lo que respecta a las dimensiones relacionadas con la violencia relacional reactiva.

Como síntesis, el análisis de los niveles de victimización y violencia escolar en los grupos de Chicos y Chicas tiende a presentar una tendencia clara: se igualan en victimización y los chicos presentan tasas más altas de conductas agresivas.

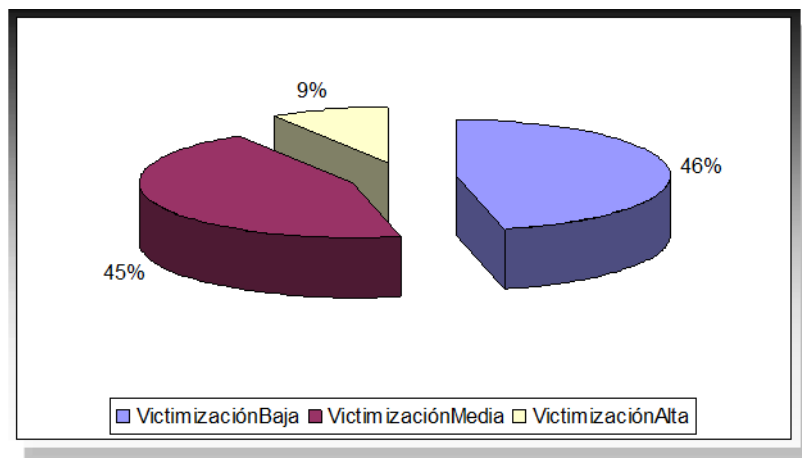
3.3. Grupos de adolescentes victimizados/as y violentos/as

A continuación presentamos los análisis de agrupamiento de todos los participantes en función de a) sus niveles de victimización y b) sus niveles de violencia. Para ello, se utiliza el agrupamiento bietápico proporcionado por el software SPSS 19. Básicamente, este procedimiento lo que realiza es una agrupación de los datos en dos fases: a) en una primera fase identifica el número de grupos que mejor representa la muestra; y, b) en una segunda fase analiza la pertenencia de cada individuo a los grupos inicialmente configurados.

3.3.1. Grupos de Victimización

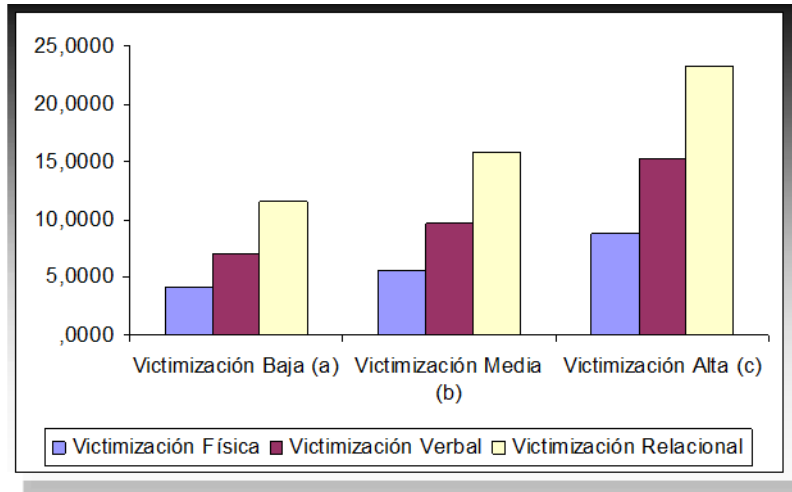
El agrupamiento bietápico revela que existen tres grupos de adolescentes que representan al conjunto de la muestra en función de las variables de victimización (física, verbal y relacional). La segmentación realizada por este procedimiento identifica dos grandes grupos de adolescentes con baja victimización (46%), y media victimización (45%) y un grupo reducido de alta victimización (9%) (Ver Gráfico 5).

Gráfico 5. Grupos de Victimización: porcentajes



Con respecto a los niveles de victimización para cada grupo en cada una de las dimensiones utilizadas para el agrupamiento (victimización física, verbal y relacional), se observa que los niveles de victimización son acordes a los grupos. El grupo de victimización baja presenta niveles muy bajos en las tres escalas (física, verbal, y relacional). Tan sólo el grupo de victimización alta presenta unos niveles moderados de los tres tipos de victimización (Ver Gráfico 6).

Gráfico 6. Grupos de Victimización: niveles medios

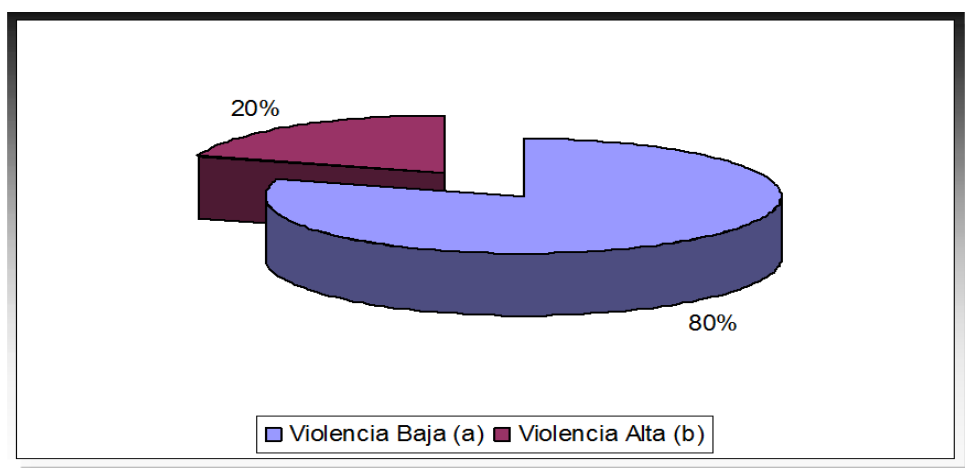


$a < b < c, p < .001$

3.3.2. Grupos de Violencia

El agrupamiento bietápico revela que existen dos grupos de adolescentes, que representan al conjunto de la muestra en función de las seis variables de violencia (3 de violencia manifiesta y 3 de violencia relacional). La segmentación realizada por este procedimiento identifica un gran grupo de adolescentes con baja violencia (80%), y un grupo menor en tamaño de violencia media más elevada (20%) (Ver Gráfico 7).

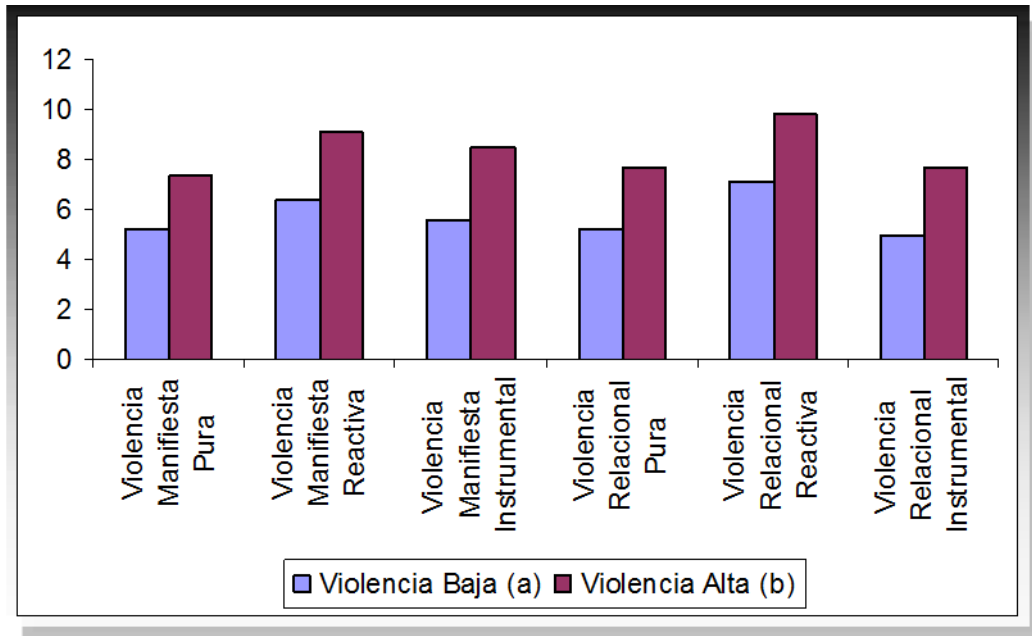
Gráfico 7. Grupos de Violencia: porcentajes



Los niveles medios en todas las dimensiones de violencia en la escuela analizadas siguen un patrón claro (Ver Gráfico 8). Los adolescentes pertenecientes al

grupo de baja violencia tienden a puntuar menos en todas las dimensiones de la violencia, al compararlos con los adolescentes que pertenecen al grupo de alta violencia.

Gráfico 8. Grupos de Violencia: niveles medios



a<b, p<.001

3.4. La victimización y la violencia en la escuela: grupos de victimización y violencia

En apartados anteriores hemos presentado la distribución de la victimización y la violencia en la escuela atendiendo a los grupos de adolescentes chicos y chicas. Si bien los resultados ponen de manifiesto que en general el colectivo de chicas percibe una similar victimización en la escuela y tiende a ejercer en menor medida la respuesta de violencia, conviene indagar qué tipo de correlatos nos podemos encontrar tanto en el adolescente victimizado como violento. Esta estrategia permite identificar aquellas dimensiones que deberían servir para el trabajo preventivo y de intervención en temas de victimización y violencia en la escuela.

3.4.1 La Victimización en la escuela

3.4.1.1. Ámbito personal

En este apartado prestamos atención a la distribución de las puntuaciones del ámbito personal en los tres grupos de victimización. En primer lugar se realizó un Análisis Multivariado de la Varianza con las variables del ámbito personal como dependientes y los grupos de victimización como factor (ver Tabla 31).

Tabla 31. Correlatos personales de la victimización en la escuela: resultados del MANOVA

	Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	p	Eta al cuadrado parcial
Traza de Pillai	,093	10,393	16,000	3428,000	,000	,046
Lambda de Wilks	,909	10,510 ^a	16,000	3426,000	,000	,047
Traza de Hotelling	,099	10,627	16,000	3424,000	,000	,047
Raíz mayor de Roy	,084	18,083 ^b	8,000	1714,000	,000	,078

Como se aprecia en los resultados de la Tabla 32, existe una relación estadísticamente significativa entre las puntuaciones en las variables del ámbito personal y la pertenencia a los grupos de victimización (F basada en la Traza de Pillai = 10.393, gl= 16,3428, $p < .001$). Se presentan a continuación los resultados de los Análisis de Varianza Univariado (ANOVA) para todas las variables del ámbito personal y los tres grupos de victimización. En este caso, para las comparaciones entre tres grupos se ha realizado la corrección de Bonferroni (ver Tabla 32).

Tabla 32. Grupos de Victimización: diferencias en correlatos personales (ANOVA).

	Grupos de Victimización			F	p
	Baja	Media	Alta		
Autoestima General	31.99 ^a	30.99 ^b	30.12 ^c	20.028	.000
Autoestima Académica	17.46 ^a	16.71 ^b	17.59 ^a	11.833	.000
Autoestima Social	19.76 ^a	19.53 ^a	18.90 ^b	6.231	.002
Soledad	34.56 ^c	37.51 ^b	41.42 ^a	63.506	.000
Satisfacción con la Vida	16.05 ^a	15.19 ^b	14.88 ^b	22.091	.000
Ánimo Depresivo	12.86 ^c	14.16 ^b	15.01 ^a	32.031	.000
Estrés	7.93 ^b	8.55 ^a	8.81 ^a	18.052	.000
Empatía	65.12	64.94	64.69	0.311	.733

a > b > c, p < .05

En las variables personales existe una tendencia muy marcada: el grupo de baja victimización muestra las puntuaciones más altas en Autoestima General, Autoestima Académica, Autoestima Social, y Satisfacción con la Vida y más bajas en Soledad, Ánimo depresivo y Estrés. Claramente, la victimización, en sus niveles más elevados, se relaciona con el distrés psicológico y el ajuste personal.

3.4.1.2. Ámbito familiar

En este apartado prestamos atención a la distribución de las puntuaciones del ámbito familiar en los tres grupos de victimización. Se presenta en primer lugar los resultados del Análisis Multivariado de la Varianza con las variables del ámbito familiar como dependientes y los grupos de victimización como factor (ver Tabla 33).

Tabla 33. Correlatos familiares de la victimización en la escuela: resultados del MANOVA

	Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	p	Eta al cuadrado parcial
Traza de Pillai	,057	5,600	18,000	3426,000	,000	,029
Lambda de Wilks	,943	5,647 ^a	18,000	3424,000	,000	,029
Traza de Hotelling	,060	5,693	18,000	3422,000	,000	,029
Raíz mayor de Roy	,053	10,121 ^b	9,000	1713,000	,000	,050

Se aprecia en los resultados de la Tabla 34, que existe una relación estadísticamente significativa entre las puntuaciones en las variables del ámbito familiar y la pertenencia a los grupos de victimización (F basada en la Traza de Pillai = 5.600, gl= 18,3426, p= .001).

Se presentan a continuación los resultados de los Análisis de Varianza Univariado (ANOVA) para todas las variables del ámbito familiar y los tres grupos de victimización.

Tabla 34. Grupos de Victimización: diferencias en correlatos familiares (ANOVA).

	Grupos de Victimización			F	p
	Baja	Media	Alta		
Madre Abierta	44.36 ^a	43.33 ^b	42.77 ^b	5.015	.007
Madre Ofensiva	6.77 ^c	7.49 ^b	8.10 ^a	21.273	.000
Madre Evitativa	14.62	14.63	15.04	1.085	.338
Padre Abierto	41.03 ^a	39.23 ^b	38.37 ^b	12.401	.000
Padre Ofensivo	6.82 ^b	7.69 ^a	8.24 ^a	26.010	.000
Padre Evitativo	14.81 ^b	15.32 ^a	15.49 ^a	5.700	.003
Cohesión Familiar	16.43 ^a	16.00 ^b	15.51 ^c	17.191	.000
Expresividad Familiar	14.58 ^a	14.28 ^b	13.94 ^c	10.730	.000
Conflicto Familiar	11.51 ^c	11.89 ^b	12.42 ^a	21.719	.000

a > b > c, p < .05

Con respecto a la comunicación familiar padres-hijos, se observa que los adolescentes poco victimizados presentan las mayores puntuaciones en comunicación abierta con la madre (a>b, p<.05) y con el padre (a>b, p<.05) y las menores puntuaciones medias en comunicación ofensiva con la madre (a<b, p<.05) y con el

padre ($a < b$, $p < .05$). Finalmente, la tercera dimensión de la comunicación familiar (comunicación evitativa) parece discriminar sólo en el caso del padre (mayor puntuación en los grupos de mayor victimización, $p < .05$).

En el caso del clima social familiar, los adolescentes poco victimizados informan de un clima familiar más positivo (más cohesión, mayor expresividad y menor conflicto, $p < .05$).

3.4.1.3. Ámbito escolar

En este apartado prestamos atención a la distribución de las puntuaciones del ámbito escolar en los tres grupos de victimización. Se presenta en primer lugar los resultados del Análisis Multivariado de la Varianza con las variables del ámbito escolar como dependientes y los grupos de victimización como factor. Las variables escolares se han dividido, a su vez, en dos grupos: clima en el aula-estatus y actitudes hacia la autoridad en la escuela, por entender que aunque ambas hacen referencia a la escuela reflejan ámbitos diferentes (ver Tabla 35).

Tabla 35. Correlatos escolares de la victimización en la escuela. Clima en el aula-Estatus: resultados del MANOVA

	Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	p	Eta al cuadrado parcial
Traza de Pillai	,057	12,493	8,000	3436,000	,000	,028
Lambda de Wilks	,944	12,603 ^a	8,000	3434,000	,000	,029
Traza de Hotelling	,059	12,713	8,000	3432,000	,000	,029
Raíz mayor de Roy	,053	22,931 ^b	4,000	1718,000	,000	,051

Tal y como se aprecia en los resultados de la Tabla 35, existe una relación estadísticamente significativa entre las puntuaciones en las variables de clima en el aula-status y la pertenencia a los grupos de victimización (F basada en la Traza de Pillai = 12.493, $gl = 8, 3436$, $p < .001$).

Se presentan a continuación los resultados de los Análisis de Varianza Univariado (ANOVA) para todas las variables del clima en el aula escolar y los tres grupos de victimización (Tabla 36).

Tabla 36. Grupos de Victimización: diferencias en clima en el aula (ANOVA).

	Grupos de Victimización			F	p
	Baja	Media	Alta		
Implicación Aula	14.63 ^a	13.98 ^b	13.63 ^b	26,723	,000
Relación Compañeros	17.27 ^a	16.76 ^b	15.92 ^c	34,873	,000
Ayuda Profesor	16.58 ^a	16.09 ^b	15.97 ^b	12,155	,000
Estatus	0.04 ^a	0.01 ^b	-0.01 ^b	3,596	,028

a > b > c, p < .05

Cuando se analiza la significación estadística de esas diferencias, se observa que éstas se refieren a todas las dimensiones analizadas (a>b>c, p<.05). La tendencia general apunta a que, conforme observamos un incremento en las puntuaciones en victimización, obtenemos una menor puntuación en la percepción del clima social-estatus en todas sus dimensiones.

En lo que se refiere las actitudes hacia la autoridad institucional, la relaciones observadas presentan significación estadística con la pertenencia a los grupos de victimización (F basada en la Traza de Pillai = 5.951, gl= 4,3440, p= .007) (Tabla 37).

Tabla 37. Correlatos escolares de la victimización en la escuela. Actitudes hacia la autoridad: resultados del MANOVA

	Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	p	Eta al cuadrado parcial
Traza de Pillai	,014	5,951	4,000	3440,000	,000	,007
Lambda de Wilks	,986	5,963 ^a	4,000	3438,000	,000	,007
Traza de Hotelling	,014	5,974	4,000	3436,000	,000	,007
Raíz mayor de Roy	,013	11,101 ^b	2,000	1720,000	,000	,013

Se presentan a continuación los resultados de los Análisis de Varianza Univariado (ANOVA) para todas las actitudes y los tres grupos de victimización (Tabla 38).

Tabla 38. Grupos de Victimización: diferencias en clima en el aula (ANOVA).

	Grupos de Victimización			F	p
	Baja	Media	Alta		
Actitud Positiva Autoridad	17.25 ^a	16.82 ^b	16.81 ^b	3.288	.038
Actitud Transgresora	6.351 ^b	6.764 ^a	7.278 ^a	10.879	.000

$$a > b > c, p < .05$$

La Tabla 38 refleja cómo el grupo menos victimizados muestra la puntuación más alta en actitud positiva a la autoridad y la más baja en actitud positiva a la transgresión.

3.4.1.4. Ámbito comunitario

En este apartado prestamos atención a la distribución de las puntuaciones del ámbito comunitario en los tres grupos de victimización. Se presenta en primer lugar los resultados del Análisis Multivariado de la Varianza con las variables del ámbito comunitario como dependientes y los grupos de victimización como factor (ver Tabla 39).

Tabla 39. Correlatos comunitarios de la victimización en la escuela: resultados del MANOVA

	Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	p	Eta al cuadrado parcial
Traza de Pillai	,018	3,966	8,000	3436,000	,000	,009
Lambda de Wilks	,982	3,978 ^a	8,000	3434,000	,000	,009
Traza de Hotelling	,019	3,990	8,000	3432,000	,000	,009
Raíz mayor de Roy	,017	7,463 ^b	4,000	1718,000	,000	,017

Tal y como se aprecia en los resultados de la Tabla 39, existe una relación estadísticamente significativa entre las puntuaciones en las variables del ámbito comunitario y la pertenencia a los grupos de victimización (F basada en la Traza de Pillai = 3.966, gl= 8,3436, $p < .001$).

En la Tabla 40 presenta las diferencias de medias en las variables del ámbito comunitario basadas en el Análisis de Varianza Univariado (ANOVA).

Tabla 40. Grupos de Victimización: diferencias en variables comunitarias (ANOVA).

	Grupos de Victimización			F	p
	Baja	Media	Alta		
Integración	15.58 ^a	15.16 ^b	14.72 ^c	10.644	.000
Participación	14.12	13.97	14.01	0.349	.706
Sistemas Informales	27.79 ^a	26.89 ^b	26.11 ^b	10.095	.000
Sistemas Formales	10.91	10.59	10.51	3.121	.044

a > b, p < .05

Los adolescentes poco victimizados tienden a presentar una evaluación más positiva del entorno comunitario, fundamentalmente en integración comunitaria y apoyo en los sistemas informales.

3.4.2. La Violencia en la Escuela.

3.4.2.1. Ámbito personal.

En este apartado prestamos atención a la distribución de las puntuaciones del ámbito personal en los dos grupos de violencia escolar. En primer lugar se realizó un Análisis Multivariado de la Varianza con las variables del ámbito personal como dependientes y los grupos de violencia como factor (ver Tabla 41).

Tabla 41. Correlatos personales de la violencia en la escuela: resultados del MANOVA

	Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	p	Eta al cuadrado parcial
Traza de Pillai	,107	25,653 ^a	8,000	1714,000	,000	,107
Lambda de Wilks	,893	25,653 ^a	8,000	1714,000	,000	,107
Traza de Hotelling	,120	25,653 ^a	8,000	1714,000	,000	,107
Raíz mayor de Roy	,120	25,653 ^a	8,000	1714,000	,000	,107

Como se aprecia en los resultados de la Tabla 41, existe una relación estadísticamente significativa entre las puntuaciones en las variables del ámbito

personal y la pertenencia a los grupos de violencia (F basada en la Traza de Pillai = 25.653, gl= 8,1714, $p < .001$).

Se presentan a continuación los resultados de los Análisis de Varianza Univariado (ANOVA) para todas las variables del ámbito personal y los dos grupos de violencia (Tabla 42).

Tabla 42. Correlatos personales de la violencia en la escuela: resultados del ANOVA

	Grupos de Violencia		F	p
	Baja	Alta		
Autoestima General	31.68	30.16	38,720	,000
Autoestima Académica	17.40	16.09	44,385	,000
Autoestima Social	19.66	19.28	5,089	,024
Soledad	35.90	38.71	37,265	,000
Satisfacción con la Vida	15.83	14.51	59,465	,000
Ánimo Depresivo	13.25	15.15	66,339	,000
Estrés	8.07	9.14	58,447	,000
Empatía	65.81	61.81	97,816	,000

Existe una clara diferencia entre las puntuaciones del ámbito personal en el grupo de baja y alta violencia. El adolescente más agresivo se caracteriza por niveles bajos de autoestima general (Rosenberg, 1986), académica, y social, mayores niveles de soledad, ánimo depresivo y estrés y una menor satisfacción con la vida y empatía.

3.4.2.2. Ámbito familiar.

En este apartado prestamos atención a la distribución de las puntuaciones del ámbito familiar en los dos grupos de violencia escolar. En primer lugar se realizó un Análisis Multivariado de la Varianza con las variables del ámbito familiar como dependientes y los grupos de violencia como factor (ver Tabla 43).

Tabla 43. Correlatos familiares de la violencia en la escuela: resultados del MANOVA

	Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	p	Eta al cuadrado parcial
Traza de Pillai	,105	22,434 ^a	9,000	1713,000	,000	,105
Lambda de Wilks	,895	22,434 ^a	9,000	1713,000	,000	,105
Traza de Hotelling	,118	22,434 ^a	9,000	1713,000	,000	,105
Raíz mayor de Roy	,118	22,434 ^a	9,000	1713,000	,000	,105

Tal y como se aprecia en los resultados de la Tabla 43, existe una relación estadísticamente significativa entre las puntuaciones en las variables del ámbito personal y la pertenencia a los grupos de victimización (F basada en la Traza de Pillai = 22.434, $g_l = 9,1713$, $p < .001$).

Se presentan a continuación los resultados de los Análisis de Varianza Univariado (ANOVA) para todas las variables del ámbito personal y los dos grupos de violencia. Presentamos a continuación los resultados correspondientes a los dos grupos de violencia (baja y alta).

Con respecto a las variables familiares (ver Tabla 44), se observa un patrón estadístico claro: los adolescentes del grupo de baja violencia presentan unas puntuaciones medias en comunicación abierta, cohesión familiar y expresividad familiar mayores que el grupo de alta violencia.

Tabla 44. Correlatos familiares de la violencia en la escuela: resultados del ANOVA

	Grupos de Violencia		F	p
	Baja	Alta		
Madre Abierta	44.63	41.35	44.775	.000
Madre Ofensiva	6.92	8.37	75.120	.000
Madre Evitativa	14.25	15.23	12.609	.000
Padre Abierto	40.71	37.11	52.913	.000
Padre Ofensivo	7.07	8.57	80.521	.000
Padre Evitativo	14.69	15.62	10.607	.001
Cohesión Familiar	16.39	15.27	106.336	.000
Expresividad Familiar	14.57	13.89	48.062	.000
Conflicto Familiar	11.58	12.63	125.013	.000

Este grupo de alta violencia, por su parte, presenta puntuaciones medias más elevadas en lo que puede considerarse problemas con la familia (comunicación ofensiva y evitativa y conflicto familiar).

3.4.2.3. Ámbito escolar.

En este apartado prestamos atención a la distribución de las puntuaciones del ámbito escolar en los dos grupos de violencia escolar. Las variables escolares se han dividido, a su vez, en dos grupos: clima en el aula-estatus y actitudes hacia la autoridad en la escuela, por entender que aunque ambas hacen referencia a la escuela reflejan ámbitos diferentes. En primer lugar se realizó un Análisis Multivariado de la Varianza

con las variables del clima en el aula-estatus como dependientes y los grupos de violencia como factor (ver Tabla 45).

Tabla 45. Correlatos escolares de la violencia en la escuela. Clima en el aula: resultados del MANOVA

	Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	p	Eta al cuadrado parcial
Traza de Pillai	,058	26,210 ^a	4,000	1718,000	,000	,058
Lambda de Wilks	,942	26,210 ^a	4,000	1718,000	,000	,058
Traza de Hotelling	,061	26,210 ^a	4,000	1718,000	,000	,058
Raíz mayor de Roy	,061	26,210 ^a	4,000	1718,000	,000	,058

Tal y como se aprecia en los resultados de la Tabla 45, existe una relación estadísticamente significativa entre las puntuaciones en las variables del clima en el aula y la pertenencia a los grupos de victimización (F basada en la Traza de Pillai = 26.210, gl= 4,1718, $p < .001$).

Se presentan a continuación los resultados de los Análisis de Varianza Univariado (ANOVA) para las variables del clima en el aula y los dos grupos de violencia (tabla 46).

Tabla 46. Correlatos escolares de la violencia en la escuela. Clima en el aula: resultados del ANOVA

	Grupos de Violencia		F	p
	Baja	Alta		
Implicación Aula	14.39	13.72	28.476	.000
Relación Compañeros	17.09	16.29	45.506	.000
Ayuda Profesor	16.54	15.40	78.137	.000
Estatus	0.03	-0.01	7.040	.008

La tendencia mostrada en la Tabla 46 es clara: los adolescentes poco violentos informan de una mayor implicación en el aula ($F=14.39$, $p<.001$), de un mejor clima con los compañeros ($F=17.09$, $p=.002$), de mayor grado de ayuda de los profesores ($F=16.54$, $p<.001$) y son evaluados por sus compañeros con mayor estatus, lo que sugiere en general que estos adolescentes perciben un clima social en el aula más positivo que los adolescentes más violentos.

En lo que se refiere las actitudes hacia la autoridad institucional, las relaciones observadas presentan una clara significación estadística con la pertenencia a los grupos de violencia (F basada en la Traza de Pillai = 137.988. $gl= 2,1720$. $p < .001$) (Tabla 47).

Tabla 47. Correlatos escolares de la violencia en la escuela. Actitudes hacia la autoridad: resultados del MANOVA

	Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	p	Eta al cuadrado parcial
Traza de Pillai	,138	137,988 ^a	2,000	1720,000	,000	,138
Lambda de Wilks	,862	137,988 ^a	2,000	1720,000	,000	,138
Traza de Hotelling	,160	137,988 ^a	2,000	1720,000	,000	,138
Raíz mayor de Roy	,160	137,988 ^a	2,000	1720,000	,000	,138

Las diferencias de medias en los grupos de violencia (Tabla 47) revelan que los adolescentes del grupo de baja violencia tienden a mostrar actitudes más positivas hacia la autoridad ($F=105.071$, $p < .001$) y menos transgresoras ($F=241.648$, $p < .001$). En este sentido, el adolescente violento en la escuela tiene una actitud de menor respeto a la autoridad y una mayor actitud transgresora hacia la misma.

Tabla 48. Correlatos escolares la violencia en la escuela. Actitudes hacia la autoridad: resultados del ANOVA

	Grupos de Violencia		F	p
	Baja	Alta		
Actitud Positiva Autoridad	17.34	15.36	105.071	.000
Actitud Transgresora	6.16	8.40	241.648	.000

3.4.2.4. Ámbito comunitario.

En este apartado prestamos atención a la distribución de las puntuaciones del ámbito comunitario en los dos grupos de violencia escolar. Se realizó un Análisis Multivariado de la Varianza con las variables del ámbito escolar como dependientes y los grupos de violencia como factor (ver Tabla 49).

Tabla 49. Correlatos comunitarios de la violencia en la escuela: resultados del MANOVA

	Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	p	Eta al cuadrado parcial
Traza de Pillai	,024	10,508 ^a	4,000	1718,000	,000	,024
Lambda de Wilks	,976	10,508 ^a	4,000	1718,000	,000	,024
Traza de Hotelling	,024	10,508 ^a	4,000	1718,000	,000	,024
Raíz mayor de Roy	,024	10,508 ^a	4,000	1718,000	,000	,024

Tal y como se aprecia en los resultados de la Tabla 49, la influencia de las variables del ámbito comunitario en la violencia en la escuela es estadísticamente relevante (F basada en la Traza de Pillai = 10.508. gl= 4.1718. $p < .001$).

Se presentan a continuación los resultados de los Análisis de Varianza Univariado (ANOVA) para las variables comunitarias y los dos grupos de violencia (tabla 50).

Tabla 50. Correlatos comunitarios de la violencia en la escuela: resultados del ANOVA

	Grupos de Violencia		F	p
	Baja	Alta		
Integración	15.40	14.86	8.970	.003
Participación	14.11	13.78	2.268	.132
Sistemas Informales	27.53	26.07	22.283	.000
Sistemas Formales	10.91	10.04	28.977	.000

Se observa que los adolescentes del grupo de baja violencia mantienen una percepción, en general, más positiva de las relaciones sociales en la comunidad, tanto en lo que afecta a los sistemas informales como formales. La única variable con niveles similares es participación en la comunidad ($F = 2.268$, $p = .132$).

3.4.3. Victimización y Violencia en la Escuela: Grupos de Chicos y Chicas.

Presentamos finalmente cómo queda la distribución de los correlatos de la victimización y la violencia en la escuela en los grupos de chicos y chicas. Mediante este procedimiento pretendemos identificar de una manera técnica aquellos aspectos que

en los adolescentes pueden estar más relacionados con sus niveles de victimización y violencia, de forma diferencial entre los chicos y las chicas.

3.4.3.1. Ámbito personal.

En este apartado prestamos atención a la distribución de las puntuaciones del ámbito personal en los dos grupos de adolescentes chicos y chicas. En primer lugar se realizó un Análisis Multivariado de la Varianza con las variables del ámbito personal como dependientes y los grupos de chicos y chicas como factor (ver Tabla 51).

Tabla 51. Correlatos personales en adolescentes Chicos y Chicas: resultados del MANOVA

	Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	p	Eta al cuadrado parcial
Traza de Pillai	,207	56,004 ^a	8,000	1714,000	,000	,207
Lambda de Wilks	,793	56,004 ^a	8,000	1714,000	,000	,207
Traza de Hotelling	,261	56,004 ^a	8,000	1714,000	,000	,207
Raíz mayor de Roy	,261	56,004 ^a	8,000	1714,000	,000	,207

Tal y como se aprecia en los resultados de la Tabla 51, la distribución de las variables del ámbito personal en los grupos de chicos y chicas es diferente y estadísticamente significativa (F basada en Lambda de Wilks = 56.004. gl= 8,1714. $p < .001$).

En la Tabla 52 presentamos las diferencias univariadas (ANOVA) de las puntuaciones en correlatos personales para adolescentes chicos y chicas.

Tabla 52. Correlatos personales en adolescentes Chicos y Chicas: resultados del ANOVA

	Grupos		F	p
	Chicos	Chicas		
Autoestima General	31.53	31.24	2.580	.108
Autoestima Académica	16.64	17.67	43.225	.000
Autoestima Social	19.63	19.52	0.631	.427
Soledad	36.68	36.24	1.367	.242
Satisfacción con la Vida	15.51	15.61	0.509	.476
Ánimo Depresivo	13.40	13.88	6.382	.012
Estrés	8.32	8.26	0.360	.549
Empatía	62.14	68.08	388.734	.000

En comparación con los chicos, las chicas presentan un mayor nivel de autoestima académica ($F=43.225$, $p<.001$) y empatía ($F=388.734$, $p<.001$), junto con mayores niveles también de ánimo depresivo ($F=6.382$, $p<.001$).

3.4.3.2. Ámbito familiar.

En este apartado prestamos atención a la distribución de las puntuaciones del ámbito familiar en los dos grupos de adolescentes chicos y chicas. En primer lugar se realizó un Análisis Multivariado de la Varianza con las variables del ámbito familiar como dependientes y los grupos de chicos y chicas como factor (ver Tabla 53).

Tabla 53. Correlatos familiares en adolescentes Chicos y Chicas: resultados del MANOVA

	Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	p	Eta al cuadrado parcial
Traza de Pillai	,028	5,404 ^a	9,000	1713,000	,000	,028
Lambda de Wilks	,972	5,404 ^a	9,000	1713,000	,000	,028
Traza de Hotelling	,028	5,404 ^a	9,000	1713,000	,000	,028
Raíz mayor de Roy	,028	5,404 ^a	9,000	1713,000	,000	,028

Tal y como se aprecia en los resultados de la Tabla 53, la distribución de las variables del ámbito familiar en los grupos de chicos y chicas es diferente y estadísticamente significativa (F basada en Lambda de Wilks = 5.404 $gl= 9$, 1713, $p < .001$).

Tabla 54. Correlatos familiares en adolescentes Chicos y Chicas: resultados del ANOVA

	Grupos		F	p
	Chicos	Chicas		
Madre Abierta	43.50	44.03	2.046	.153
Madre Ofensiva	7.24	7.18	0.198	.657
Madre Evitativa	14.62	14.67	0.005	.944
Padre Abierto	40.61	39.32	10.405	.001
Padre Ofensivo	7.39	7.28	0.621	.431
Padre Evitativo	14.93	15.29	4.902	.027
Cohesión Familiar	16.11	16.24	1.909	.167
Expresividad Familiar	14.32	14.59	7.848	.005
Conflicto Familiar	11.79	11.77	0.069	.793

Las principales diferencias encontradas (ver Tabla 54) son la apertura de la comunicación con el padre en los chicos ($F=10.405$, $p=.001$), una comunicación evitativa con el padre en las chicas ($F=4.902$, $p=.027$), y una percepción de mayor expresividad familiar también en las chicas ($F = 7.848$, $p=.005$). En las restantes dimensiones de la comunicación y relaciones familiares, sus niveles son similares a los expresados por los adolescentes Chicos.

3.4.3.3. Ámbito Escolar

En este apartado prestamos atención a la distribución de las puntuaciones del ámbito escolar en los dos grupos de adolescentes chicos y chicas. En primer lugar se realizó un Análisis Multivariado de la Varianza con las variables del ámbito escolar como dependientes y los grupos de chicos y chicas como factor (ver Tabla 55).

Tabla 55. Correlatos escolares en adolescentes Chicos y Chicas. Clima en el aula: resultados del MANOVA

	Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	p	Eta al cuadrado parcial
Traza de Pillai	,030	13,103 ^a	4,000	1718,000	,000	,030
Lambda de Wilks	,970	13,103 ^a	4,000	1718,000	,000	,030
Traza de Hotelling	,031	13,103 ^a	4,000	1718,000	,000	,030
Raíz mayor de Roy	,031	13,103 ^a	4,000	1718,000	,000	,030

Tal y como se aprecia en los resultados de la Tabla 55, la distribución de las variables del ámbito escolar en los grupos de chicos y chicas muestra diferenciación

estadística (F basada en Lambda de Wilks = 13.103, gl= 4.1718, $p < .001$). En cuanto a las diferencias univariadas (ver Tabla 29), se aprecia que las chicas perciben un clima en el aula más positivo en cuanto a la relación con los compañeros y la ayuda del profesor, pero no en la implicación en el aula. Por otra parte, las chicas disfrutaban de mejor estatus en el aula que los chicos.

Tabla 56. Correlatos escolares en adolescentes Chicos y Chicas. Clima en el aula: resultados del ANOVA

	Grupos		F	p
	Chicos	Chicas		
Implicación Aula	14.35	14.14	4.429	.035
Relación Compañeros	16.83	17.03	4.219	.040
Ayuda Profesor	16.21	16.41	3.872	.049
Estatus	-0.01	0.07	35.460	.000

En cuanto a las actitudes hacia la autoridad institucional, se aprecian diferencias significativas en las actitudes hacia la autoridad institucional (F basada en Lambda de Wilks = 14.999, gl= 2.1720, $p < .001$).

Tabla 57. Correlatos escolares en adolescentes Chicos y Chicas. Actitudes hacia la autoridad: resultados del MANOVA

	Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	p	Eta al cuadrado parcial
Traza de Pillai	,017	14,999 ^a	2,000	1720,000	,000	,017
Lambda de Wilks	,983	14,999 ^a	2,000	1720,000	,000	,017
Traza de Hotelling	,017	14,999 ^a	2,000	1720,000	,000	,017
Raíz mayor de Roy	,017	14,999 ^a	2,000	1720,000	,000	,017

En cuanto a las diferencias univariadas en las puntuaciones medias (ANOVA) (Tabla 57), se observa que las chicas y los chicos mantienen similares actitudes positivas hacia la autoridad institucional, pero las chicas muestran una clara tendencia actitudinal menos transgresora que los chicos.

Tabla 58. Correlatos escolares de la violencia en la escuela. Actitudes hacia la autoridad: resultados del ANOVA

	Grupos de Violencia		F	p
	Baja	Alta		
Actitud Positiva Autoridad	17.01	17.02	0.000	.985
Actitud Transgresora	6.92	6.29	26.226	.000

3.4.3.4. Ámbito comunitario.

En este apartado prestamos atención a la distribución de las puntuaciones del ámbito comunitario en los dos grupos de adolescentes chicos y chicas. En primer lugar se realizó un Análisis Multivariado de la Varianza con las variables del ámbito comunitario como dependientes y los grupos de chicos y chicas como factor (ver Tabla 59).

Tabla 59. Correlatos comunitarios en adolescentes Chicos y Chicas: resultados del MANOVA

	Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	p	Eta al cuadrado parcial
Traza de Pillai	,035	15,804 ^a	4,000	1718,000	,000	,035
Lambda de Wilks	,965	15,804 ^a	4,000	1718,000	,000	,035
Traza de Hotelling	,037	15,804 ^a	4,000	1718,000	,000	,035
Raíz mayor de Roy	,037	15,804 ^a	4,000	1718,000	,000	,035

Tal y como se aprecia en los resultados de la Tabla 59, la distribución de las variables del ámbito comunitario en los grupos de chicos y chicas muestra diferenciación estadística (F basada en Lambda de Wilks = 15.804, gl= 4,1718, p <.001).

Finalmente, las variables comunitarias presentan un patrón relaciones (ver Tabla 60), en el que las chicas muestran una percepción más favorable del entorno comunitario en aspectos como la participación (F=28.053. p<.001), los sistemas informales (F=5.965, p=.015), y los sistemas formales (F=6.724. p= .010). No hay diferencias en cuanto a la integración comunitaria.

Tabla 60. Correlatos comunitarios en adolescentes Chicos y Chicas. Variables comunitarias:
resultados del ANOVA

	Grupos		F	p
	Chicos	Chicas		
Integración	15.31	15.69	0.723	.395
Participación	13.80	16.58	28.053	.000
Sistemas Informales	27.09	25.66	5.965	.015
Sistemas Formales	10.29	11.51	6.724	.010

3.4.4. Chicos/as victimizados/as en la Escuela: análisis de sus principales características.

Para profundizar más en el análisis de la victimización en la escuela, incorporando además la dimensión ‘sexo’, se presenta a continuación un análisis de las principales características de los chicos (n = 85) y chicas (n = 70) del grupo de alta victimización en la escuela.

3.4.4.1. Ámbito personal.

En este apartado prestamos atención a la distribución de las puntuaciones del ámbito personal en los dos grupos de adolescentes con elevada victimización para chicos y chicas. En primer lugar se realizó un Análisis Multivariado de la Varianza con las variables del ámbito personal como dependientes y los grupos de chicos y chicas como factor (ver Tabla 61).

Tabla 61. Correlatos personales en adolescentes Chicos/as victimizados/as: resultados del
MANOVA

	Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	p	Eta al cuadrado parcial
Traza de Pillai	,180	4,015 ^a	8,000	146,000	,000	,180
Lambda de Wilks	,820	4,015 ^a	8,000	146,000	,000	,180
Traza de Hotelling	,220	4,015 ^a	8,000	146,000	,000	,180
Raíz mayor de Roy	,220	4,015 ^a	8,000	146,000	,000	,180

Tal y como se aprecia en los resultados de la Tabla 61, la distribución de las variables del ámbito personal en los grupos de chicos/as victimizados/as es diferente y

estadísticamente significativa (F basada en Lambda de Wilks = 4.015, gl= 8,146, $p < .001$).

En la Tabla 62 se presentan las diferencias univariadas (ANOVA) de las puntuaciones en correlatos personales para adolescentes chicos y chicas victimizados/as.

Tabla 62. Correlatos personales en adolescentes Chicos/as victimizados/as: resultados del ANOVA

	Grupos		F	p
	Chicos	Chicas		
Autoestima General	30.63	29.49	2.303	.131
Autoestima Académica	17.46	17.75	.285	.594
Autoestima Social	18.48	19.42	3.075	.082
Soledad	41.37	40.42	.803	.372
Satisfacción con la Vida	14.76	15.02	.224	.637
Ánimo Depresivo	14.79	15.27	.523	.471
Estrés	8.68	8.97	.553	.458
Empatía	62.05	67.97	25.111	.000

La única diferencia significativa estadísticamente son los niveles de empatía más elevados en las chicas victimizadas frente a los chicos victimizados ($F = 25.11$, $p < .001$).

3.4.4.2. Ámbito familiar.

En este apartado prestamos atención a la distribución de las puntuaciones del ámbito familiar en los dos grupos de adolescentes chicos y chicas. En primer lugar se realizó un Análisis Multivariado de la Varianza con las variables del ámbito familiar como dependientes y los grupos de Chicos y Chicas victimizados como factor (ver Tabla 63).

Tabla 63. Correlatos familiares en adolescentes Chicos y Chicas: resultados del MANOVA

	Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	p	Eta al cuadrado parcial
Traza de Pillai	,082	1,436 ^a	9,000	145,000	,178	,082
Lambda de Wilks	,918	1,436 ^a	9,000	145,000	,178	,082
Traza de Hotelling	,089	1,436 ^a	9,000	145,000	,178	,082
Raíz mayor de Roy	,089	1,436 ^a	9,000	145,000	,178	,082

Tal y como se aprecia en los resultados de la Tabla 63, la distribución de las variables del ámbito familiar en los grupos de chicos y chicas victimizados es similar y carece de significación estadística (F basada en Lambda de Wilks = 1.436 gl= 9, 145, p = .178). Estos resultados sugieren que las dinámicas familiares en los chicos y chicas victimizadas no se diferencian.

3.4.4.3. Ámbito escolar.

En este apartado prestamos atención a la distribución de las puntuaciones del ámbito escolar en los dos grupos de adolescentes chicos y chicas. En primer lugar se realizó un Análisis Multivariado de la Varianza con las variables del clima escolar-estatus como dependientes y los grupos de chicos y chicas victimizados como factor (ver Tabla 64).

Tabla 64. Correlatos escolares en adolescentes Chicos/as victimizados/as. Clima en el aula-estatus: resultados del MANOVA

	Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	p	Eta al cuadrado parcial
Traza de Pillai	,043	1,692 ^a	4,000	150,000	,155	,043
Lambda de Wilks	,957	1,692 ^a	4,000	150,000	,155	,043
Traza de Hotelling	,045	1,692 ^a	4,000	150,000	,155	,043

Tal y como se aprecia en los resultados de la Tabla 64, la distribución de las variables del ámbito escolar, en los grupos de chicos/as victimizados/as, no muestra diferenciación estadística (F basada en Lambda de Wilks = 1.692, gl= 4,150, p =.155).

Ambos grupos perciben de forma similar el clima en el aula y, a su vez, son percibidos de forma muy parecida por sus compañeros/as.

En cuanto a las actitudes hacia la autoridad institucional, tampoco se aprecian diferencias significativas en las actitudes hacia la autoridad institucional (F basada en $\text{Lambda de Wilks} = 0.148$, $gl = 2,152$, $p = .863$) (Tabla 65).

Tabla 65. Correlatos escolares en adolescentes Chicos/as victimizados/as. Actitudes hacia la autoridad: resultados del MANOVA

	Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	p	Eta al cuadrado parcial
Traza de Pillai	,002	,148 ^a	2,000	152,000	,863	,002
Lambda de Wilks	,998	,148 ^a	2,000	152,000	,863	,002
Traza de Hotelling	,002	,148 ^a	2,000	152,000	,863	,002
Raíz mayor de Roy	,002	,148 ^a	2,000	152,000	,863	,002

Estos resultados sugieren que no hay claras diferencias en los correlatos escolares entre los chicos/as victimizados/as.

3.4.4.4. Ámbito comunitario.

En este apartado prestamos atención a la distribución de las puntuaciones del ámbito comunitario en los dos grupos de adolescentes chicos y chicas. En primer lugar se realizó un Análisis Multivariado de la Varianza con las variables del ámbito comunitario como dependientes y los grupos de chicos/as victimizados/as como factor (ver Tabla 66).

Tabla 66. Correlatos comunitarios en adolescentes Chicos/as victimizados/as: resultados del MANOVA

	Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	p	Eta al cuadrado parcial
Traza de Pillai	,062	2,485 ^a	4,000	150,000	,046	,062
Lambda de Wilks	,938	2,485 ^a	4,000	150,000	,046	,062
Traza de Hotelling	,066	2,485 ^a	4,000	150,000	,046	,062
Raíz mayor de Roy	,066	2,485 ^a	4,000	150,000	,046	,062

Tal y como se aprecia en los resultados de la Tabla 66, la distribución de las variables del ámbito comunitario en los grupos de chicos/as victimizados/as, muestra diferenciación estadística (F basada en Lambda de Wilks = 2.485, gl= 4,150, p =.046).

La única variable del ámbito comunitario que presenta diferencias entre chicos/as victimizados/as (ver Tabla 67) es la participación comunitaria, en el que las chicas muestran una percepción menos favorable del entorno comunitario. No hay diferencias significativas en las restantes dimensiones.

Tabla 67. Correlatos comunitarios en adolescentes Chicos y Chicas victimizados. Variables comunitarias: resultados del ANOVA

	Grupos		F	p
	Chicos	Chicas		
Integración	14.48	14.50	.007	.931
Participación	14.67	13.17	5.884	.016
Sistemas Informales	26.13	26.09	.002	.964
Sistemas Formales	10.33	10.73	.726	.395

3.5 Chicos/as violentos/as en la escuela: análisis de sus principales características.

De forma paralela al análisis de la victimización en la escuela y para profundizar más en el análisis de la violencia en la escuela, incorporando además la dimensión

‘sexo’, se presenta a continuación un análisis de las principales características de los chicos ($n = 242$) y chicas ($n = 105$) del grupo, de alta violencia en la escuela.

3.5.1 Ámbito personal

En este apartado prestamos atención a la distribución de las puntuaciones del ámbito personal en los dos grupos de adolescentes violentos/as para chicos y chicas. En primer lugar se realizó un Análisis Multivariado de la Varianza con las variables del ámbito personal como dependientes y los grupos de chicos/as violentos/as como factor (ver Tabla 68).

Tabla 68. Correlatos personales en adolescentes Chicos/as violentos/as: resultados del MANOVA

	Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	p	Eta al cuadrado parcial
Traza de Pillai	,178	9,143 ^a	8,000	338,000	,000	,178
Lambda de Wilks	,822	9,143 ^a	8,000	338,000	,000	,178
Traza de Hotelling	,216	9,143 ^a	8,000	338,000	,000	,178
Raíz mayor de Roy	,216	9,143 ^a	8,000	338,000	,000	,178

Tal y como se aprecia en los resultados de la Tabla 68, la distribución de las variables del ámbito personal en los grupos de chicos/as violentos/as es diferente y estadísticamente significativa (F basada en Lambda de Wilks = 9.143, $gl = 8,338$, $p < .001$).

En la Tabla 69 se presentan las diferencias univariadas (ANOVA) de las puntuaciones en correlatos personales para adolescentes chicos/as violentos/as.

Tabla 69. Correlatos personales en adolescentes Chicos/as violentos/as: resultados del ANOVA

	Grupos		F	p
	Chicos	Chicas		
Autoestima General	30.41	29.58	3.110	.079
Autoestima Académica	15.86	16.62	3.801	.052
Autoestima Social	19.01	19.89	6.142	.014
Soledad	41.37	40.42	2.059	.152
Satisfacción con la Vida	39.13	37.75	0.178	.673
Ánimo Depresivo	14.55	14.40	3.357	.068
Estrés	9.03	9.38	1.535	.216
Empatía	60.10	65.73	51.799	.000

Las únicas diferencias significativas estadísticamente son los niveles más elevados de empatía y también la autoestima social es más elevada en las chicas violentas frente a los chicos violentos.

3.5.2 Ámbito familiar.

En este apartado prestamos atención a la distribución de las puntuaciones del ámbito familiar en los dos grupos de adolescentes chicos/as violentos/as. En primer lugar se realizó un Análisis Multivariado de la Varianza con las variables del ámbito familiar como dependientes y los grupos de chicos/as violentos/as como factor (ver Tabla 70).

Tabla 70. Correlatos familiares en adolescentes Chicos/as violentos/as: resultados del MANOVA

	Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	p	Eta al cuadrado parcial
Traza de Pillai	,051	2,028 ^a	9,000	337,000	,036	,051
Lambda de Wilks	,949	2,028 ^a	9,000	337,000	,036	,051
Traza de Hotelling	,054	2,028 ^a	9,000	337,000	,036	,051
Raíz mayor de Roy	,054	2,028 ^a	9,000	337,000	,036	,051

Tal y como se aprecia en los resultados de la Tabla 70, la distribución de las variables del ámbito familiar en los grupos de chicos/as violentos/as es diferente y estadísticamente significativa (F basada en Lambda de Wilks = 2.028 gl= 9, 337, p =

.036). Estos resultados sugieren que las dinámicas familiares en los chicos y chicas violentos/as se diferencian.

En la Tabla 71 se presentan los resultados univariados. Se observa que la única diferencia significativa estadísticamente se refiere a la comunicación abierta con el padre, que es sensiblemente menor en las chicas violentas en comparación a los chicos violentos.

Tabla 71. Correlatos familiares en adolescentes Chicos/as violentos/as: resultados del ANOVA

	Grupos		F	p
	Chicos	Chicas		
Madre Abierta	51.43	51.26	0.019	.891
Madre Ofensiva	8.35	8.42	0.047	.829
Madre Evitativa	15.20	15.28	0.054	.817
Padre Abierto	37.92	35.25	7.261	.007
Padre Ofensivo	8.65	8.41	0.415	.520
Padre Evitativo	15.45	16.01	2.165	.142
Cohesión Familiar	15.30	15.18	0.238	.626
Expresividad Familiar	13.84	14.02	0.742	.390
Conflicto Familiar	12.54	12.85	2.127	.146

3.5.3 Ámbito Escolar.

En este apartado prestamos atención a la distribución de las puntuaciones del ámbito familiar en los dos grupos de adolescentes chicos y chicas violentos/as. En primer lugar se realizó un Análisis Multivariado de la Varianza con las variables del clima escolar-estatus como dependientes y los grupos de chicos y chicas violentos/as como factor (ver Tabla 72).

Tabla 72. Correlatos escolares en adolescentes Chicos/as violentos/as. Clima en el aula-
estatus: resultados del MANOVA

	Valor F	Gl de la hipótesis	Gl del error	p	Eta al cuadrado parcial
Traza de Pillai	,045 4,052 ^a	4,000	342,000	,003	,045
Lambda de Wilks	,955 4,052 ^a	4,000	342,000	,003	,045
Traza de Hotelling	,047 4,052 ^a	4,000	342,000	,003	,045
Raíz mayor de Roy	,047 4,052 ^a	4,000	342,000	,003	,045

Tal y como se aprecia en los resultados de la Tabla 72, la distribución de las variables del ámbito escolar en los grupos de chicos y chicas victimizados muestra diferenciación estadística (F basada en Lambda de Wilks = 4.052, gl= 4,342, p =.003).

En cuanto a las diferencias univariadas (ANOVA), se presentan en la Tabla 73.

Tabla 73. Correlatos escolares en adolescentes Chicos/as violentos/as. Clima en el aula:
resultados del ANOVA

	Grupos		F	p
	Chicos	Chicas		
Implicación Aula	13.82	13.49	1.809	.180
Relación Compañeros/as	16.27	16.31	.027	.869
Ayuda Profesor/a	15.40	15.39	.000	.985
Estatus	-0.05	0.08	14.318	.000

La principal diferencia observada tiene que ver con el mayor estatus de las chicas violentas frente a los chicos violentos (algo que se suma también a sus mayores niveles de autoestima social).

En cuanto a las actitudes hacia la autoridad institucional, no se aprecian diferencias significativas en las actitudes hacia la autoridad institucional (F basada en Lambda de Wilks = 1.875, gl= 2,344, p =.155) (Tabla 74).

Tabla 74. Correlatos escolares en adolescentes Chicos/as violentos/as. Actitudes hacia la autoridad: resultados del MANOVA

	Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	p	Eta al cuadrado parcial
Traza de Pillai	,011	1,875 ^a	2,000	344,000	,155	,011
Lambda de Wilks	,989	1,875 ^a	2,000	344,000	,155	,011
Traza de Hotelling	,011	1,875 ^a	2,000	344,000	,155	,011
Raíz mayor de Roy	,011	1,875 ^a	2,000	344,000	,155	,011

3.5.4 Ámbito Comunitario.

En este apartado prestamos atención a la distribución de las puntuaciones del ámbito familiar en los dos grupos de adolescentes chicos y chicas. En primer lugar se realizó un Análisis Multivariado de la Varianza con las variables del ámbito comunitario como dependientes y los grupos de chicos y chicas violentos/as como factor (ver Tabla 75).

Tabla 75. Correlatos comunitarios en adolescentes Chicos/as violentos/as: resultados del MANOVA

	Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	p	Eta al cuadrado parcial
Traza de Pillai	,113	10,921 ^a	4,000	342,000	,000	,113
Lambda de Wilks	,887	10,921 ^a	4,000	342,000	,000	,113
Traza de Hotelling	,128	10,921 ^a	4,000	342,000	,000	,113
Raíz mayor de Roy	,128	10,921 ^a	4,000	342,000	,000	,113

Tal y como se aprecia en los resultados de la Tabla 48, la distribución de las variables del ámbito comunitario en los grupos de chicos y chicas violentos/as muestra diferenciación estadística (F basada en Lambda de Wilks = 10.921, gl= 4,342, p <.001).

En la Tabla 76 se presentan los resultados del análisis de las diferencias univariadas (ANOVA).

Tabla 76. Correlatos comunitarios en adolescentes Chicos/as violentos/as. Variables comunitarias: resultados del ANOVA

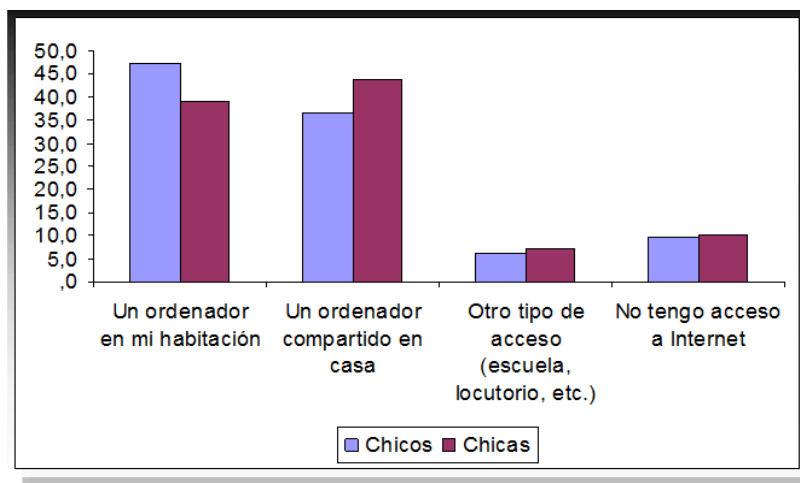
	Grupos		F	p
	Chicos	Chicas		
Integración	14.72	15.20	1.726	.190
Participación	14.48	12.18	27.247	.000
Sistemas Informales	25.87	26.54	1.255	.263
Sistemas Formales	9.96	10.20	0.609	.436

La única diferencia significativa se observa con respecto a la participación comunitaria, en el que los chicos violentos puntúan más que las chicas violentas ($F = 27.247$, $p < .001$).

3.6 Victimización y nuevas tecnologías.

La invasión en todos los ámbitos de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información (TIC) permite no sólo nuevas formas de crear y mantener relaciones sociales, sino también nuevos medios de utilizar respuestas violentas con los pares. Internet es un claro ejemplo de tecnología que no sólo permite ampliar el tradicional entorno presencial para potenciar las relaciones sociales, sino también para ejercer y padecer violencia de los pares en entornos virtuales. En este contexto, se presenta el estudio de la violencia y victimización en los pares a través de Internet y su distribución en los grupos de chicos y chicas.

Gráfico 9. Lugar de Acceso a Internet: grupos de Chicos y Chicas

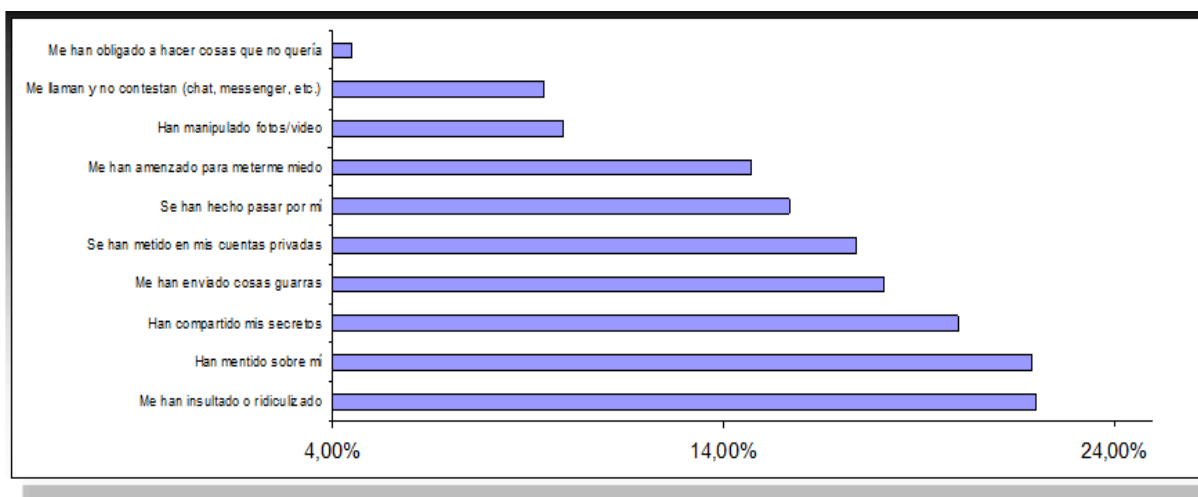


En el Gráfico 9 se observa que el acceso a Internet de tanto chicos como chicas está muy extendido, fundamentalmente además desde el hogar.

Para el análisis de la conducta violenta entre pares en Internet se utilizó el cuestionario ya presentado de violencia en Internet.

Los porcentajes de estudiantes que afirman haber experimentado alguna de las 10 situaciones de que consta el cuestionario se presenta en el Gráfico 10. Para una lectura más ágil de los resultados se han ordenado los porcentajes de abajo-arriba de forma descendente.

Gráfico 10. ¿Te han ocurrido alguna de estas situaciones en Internet? ¹



¹ Porcentaje de estudiantes que al menos alguna vez han experimentado esa situación

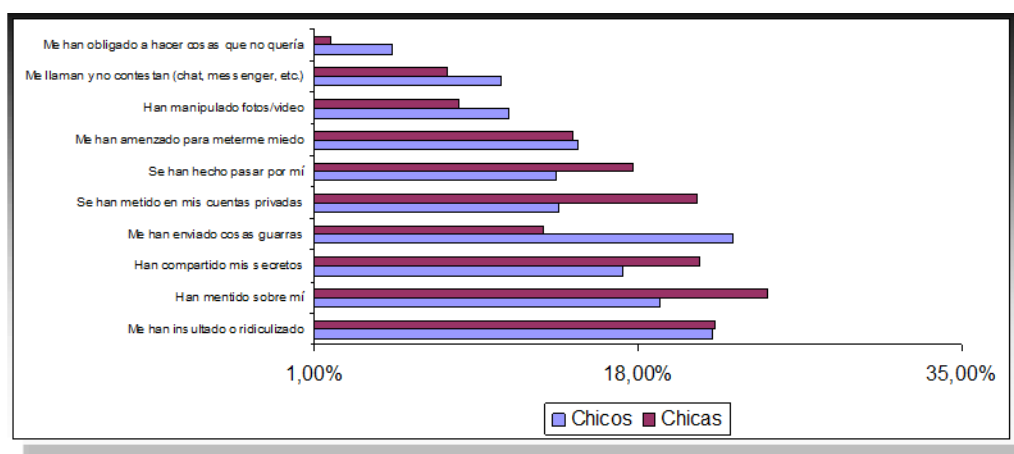
Las situaciones más frecuentes, son, por este orden: insultarme o ridiculizarme, mentir sobre mí, compartir los secretos, y envío de material obsceno. Entre las situaciones menos frecuentes, muy próximas al 5-7% se encuentran: ser obligado/a a hacer cosas que no se desean hacer, llamar y no contestar la llamada, manipular fotos y videos personales.

Cuando, además, se comparan las frecuencias de estas situaciones desglosadas para chicos y chicas (ver Gráfico 11), se aprecia con claridad que son las chicas quienes en mayor proporción han experimentado esas situaciones. Estos porcentajes son algo mayores al promedio para la muestra total observado en el Gráfico anterior.

En el Gráfico 11 se observa un patrón distinto para las situaciones cuando se comparan las frecuencias en chicos y chicas. Algunas situaciones registran una gran diferencia entre ambos grupos. Las chicas informan una mayor frecuencia de haber padecido mentiras, desvelar secretos, acceso a cuentas privadas y suplantación de identidad. Los chicos, por su parte, informan de una mayor frecuencia en la recepción de material obsceno fundamentalmente.

En cualquier caso, las situaciones registradas son en general muy poco frecuentes entre los/as estudiantes (tan sólo tres de ellas llegan a afectar a 1 de cada 5 estudiantes al menos alguna vez: insultos, mentiras y desvelar secretos).

Gráfico 11. ¿Te han ocurrido alguna de estas situaciones en Internet?: grupos de Chicos y Chicas ¹



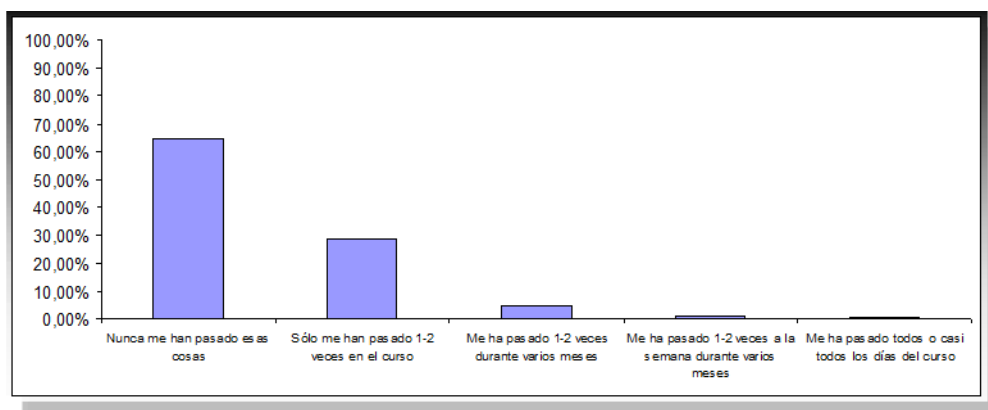
¹ Porcentaje de estudiantes que al menos alguna vez han experimentado esa situación

Los dos siguientes gráficos presentan información similar sobre las situaciones ya descritas, pero indican con mayor precisión su frecuencia global. Se presentan en primer lugar los resultados para la muestra total y a continuación desglosados por grupos de chicos y chicas.

En conjunto (ver Gráfico 12), los/as estudiantes informan no haber experimentado ninguna de las situaciones descritas en un porcentaje muy elevado (en torno al 70%). Por frecuencias, la siguiente más importante es la de aquéllos/as que han padecido alguna de esas situaciones como mucho 1 ó 2 veces durante el curso académico (en torno al 25%). Mucho menos frecuentes son los/as estudiantes que

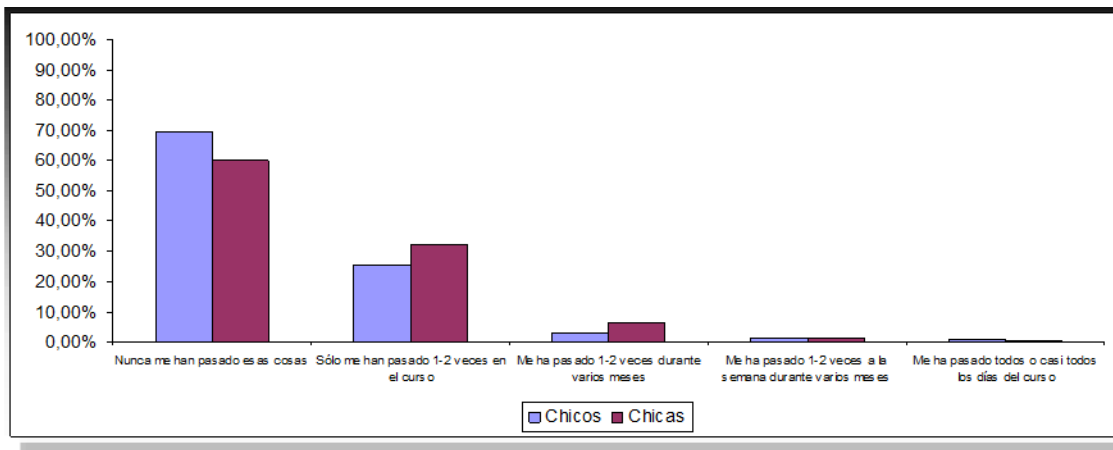
afirman haber padecido esas situaciones 1 ó 2 veces al mes durante los últimos meses (en torno al 5%), una ó dos veces por semana durante los últimos meses (en torno al 1%) o todos o casi todos los días del curso (menos del 1%).

Gráfico 12. Victimización en Internet: frecuencias muestra total



En lo que respecta al desglose de chicos y chicas, en el Gráfico 13 se observa que los chicos presentan un mayor porcentaje en el grupo de los que no ha experimentado ninguna de estas situaciones (69% frente a 60%), y un menor porcentaje en la siguiente categoría (sólo 1 vez durante el curso, 25% frente a 32%). Finalmente, en las categorías de mayor frecuencia los porcentajes son muy bajos y similares. En conjunto, la información aportada por los Gráficos 5-9 sugiere que la victimización a través de Internet es poco frecuente entre los adolescentes escolarizados/as del estudio, si bien presenta diferencias al comparar la victimización experimentada por los chicos con la victimización experimentada por las chicas. A tenor de lo expuesto, la principal diferencia parece radicar en que las chicas tienden a informar de mayores niveles de victimización relativamente frecuente, mientras se igualan con los chicos en las restantes categorías.

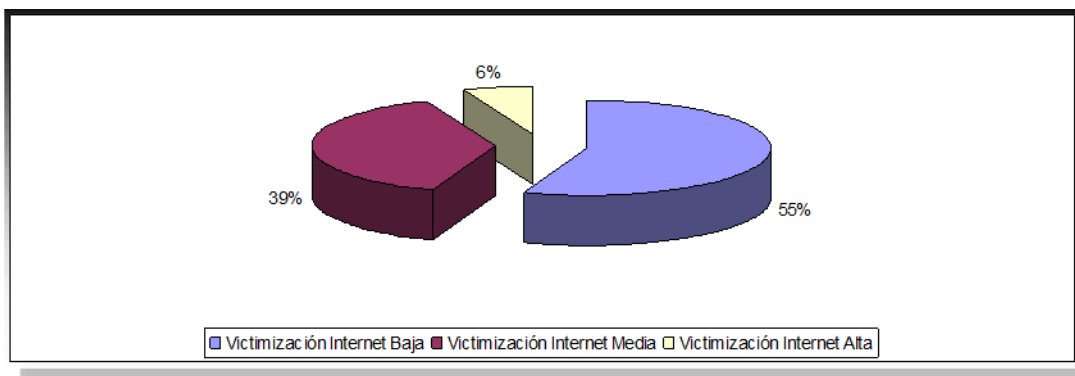
Gráfico 13. Victimización en Internet: frecuencias grupos de Chicos y Chicas



3.6.1 Grupos de adolescentes victimizados/as por Internet.

El Gráfico 14 proporciona información sobre el agrupamiento de los/as adolescentes en función de sus niveles de victimización en Internet realizado a través del procedimiento de agrupamiento bietápico. Al igual que en el caso de la victimización presencial, se observan tres grupos: victimización baja, media, y alta.

Gráfico 14. Grupos de Victimización por Internet: porcentajes



Se aprecian con claridad tres grupos: una gran mayoría (en torno al 94%) de adolescentes en los grupos de victimización baja y media, y un porcentaje en torno al 6% de alumnos/as con victimización en Internet más elevada. Las medias en victimización por Internet para los tres grupos son diferentes estadísticamente ($F = 3914.26$, $p < .001$): baja (sin victimización) = 10.23; media (victimización esporádica) = 12.85; y alta (victimización frecuente) = 20.13. Consideradas en conjunto, el grupo de

baja victimización recoge a adolescentes sin victimización alguna por Internet (el mínimo de la escala es 10) y el grupo de victimización media por Internet representa a adolescentes con una victimización muy esporádica. Tan sólo el grupo de alta victimización parece representar a los/as adolescentes que experimentan con cierta frecuencia este tipo de violencia de los pares.

A continuación se han comparado las puntuaciones en las tres dimensiones de victimización utilizadas en este estudio (verbal, física y relacional) en los tres grupos de victimización por Internet. Los resultados se presentan a continuación.

Los resultados del MANOVA (ver Tabla 77) indican que existe una relación estadísticamente significativa entre la pertenencia a los grupos de victimización por Internet y los niveles expresados de victimización presencial en la escuela (F basada en la Traza de Pillai = 51.894. $gl= 6, 3438$. $p< .001$).

Tabla 77. Victimización presencial en grupos de victimización por Internet: resultados del MANOVA

	Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	p	Eta al cuadrado parcial
Traza de Pillai	,166	51,894	6,000	3438,000	,000	,083
Lambda de Wilks	,834	54,368 ^a	6,000	3436,000	,000	,087
Traza de Hotelling	,199	56,849	6,000	3434,000	,000	,090
Raíz mayor de Roy	,197	113,156 ^b	3,000	1719,000	,000	,165

En la Tabla 78 se presentan las diferencias univariadas (ANOVA) de las puntuaciones en las tres dimensiones de victimización presencial para los grupos de Internet. La tendencia que se observa es la de una mayor victimización en los/as adolescentes que también experimentan victimización por Internet. Estos datos sugieren que la victimización por Internet va paralela a la victimización presencial: a mayor victimización presencial también mayor victimización por Internet.

Tabla 78. Grupos de Victimización en Internet: diferencias en victimización presencial (ANOVA).

	Grupos de Victimización			F	p
	Baja	Media	Alta		
	(sin victimización)	(Victimización esporádica)	(Victimización frecuente)		
Victimización Física	8.17 ^c	9.55 ^b	12.33 ^a	153.183	.000
Victimización Verbal	4.79 ^c	5.48 ^b	7.11 ^a	127.768	.000
Victimización Relacional	13.43 ^c	15.30 ^b	19.36 ^a	139.467	.000

a > b > c, p < .05

Una visión general de los resultados presentados hasta ahora sugiere que la victimización por Internet es poco frecuente en la muestra analizada y que, además, este tipo de victimización se relaciona con la experimentada en la escuela en todas sus manifestaciones (física, verbal y relacional). Desde este punto de vista, la victimización por Internet parece ser una extensión más de la victimización por los pares.

Se presentan a continuación los análisis correspondientes a los correlatos personales, familiares, escolares y comunitarios de la victimización en Internet. Para ello, se han comparado globalmente los niveles en cada uno de los correlatos (MANOVA) y, en su caso, se ha procedido a una comparación de medias variables por variable (ANOVA) para los grupos de victimización en Internet. Nuevamente, puesto que los niveles de victimización en Internet encontrados para la muestra son en todo caso muy esporádicos, los análisis que se presentan a continuación son orientativos. Para el estudio de los correlatos de la victimización en Internet se ha seguido el mismo procedimiento que en el caso de la victimización en la escuela.

3.6.1.1 Ámbito personal

En este apartado prestamos atención a la distribución de las puntuaciones del ámbito personal en los tres grupos de victimización en Internet. En primer lugar se realizó un Análisis Multivariado de la Varianza con las variables del ámbito personal como dependientes y los grupos de victimización como factor (ver Tabla 79).

Tabla 79. Correlatos personales de la victimización en Internet: resultados del MANOVA

	Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	p	Eta al cuadrado parcial
Traza de Pillai	,076	8,430	16,000	3428,000	,000	,038
Lambda de Wilks	,925	8,547 ^a	16,000	3426,000	,000	,038
Traza de Hotelling	,081	8,663	16,000	3424,000	,000	,039
Raíz mayor de Roy	,075	16,035 ^b	8,000	1714,000	,000	,070

Tal y como se aprecia en los resultados de la Tabla 79, existe una relación estadísticamente significativa entre las puntuaciones en las variables del ámbito personal y la pertenencia a los grupos de victimización en Internet (F basada en la Traza de Pillai = 8.43. gl= 16,3428 p<.001).

Se presentan a continuación los resultados de los Análisis de Varianza Univariado (ANOVA) para todas las variables del ámbito personal y los dos grupos de victimización.

Tabla 80. Correlatos personales de la victimización en Internet: resultados del ANOVA

	Grupos de Victimización por Internet			F	p
	Sin victimización	Victimización Esporádica	Victimización frecuente		
Autoestima General	31.92 ^a	30.89 ^b	29.43 ^c	25.283	.000
Autoestima Académica	17.06 ^a	16.67 ^a	15.84 ^c	24.509	.000
Autoestima Social	19.55	19.66	19.37	0.584	.558
Soledad	35.69	37.07 ^a	40.10 ^a	19.452	.000
Satisfacción con la Vida	15.98 ^a	15.16 ^a	14.23 ^c	27.964	.000
Ánimo Depresivo	12.99 ^c	14.23 ^a	15.68 ^a	34.943	.000
Estrés	7.97 ^c	8.55 ^a	9.77 ^a	34.108	.000
Empatía	64.91	65.30	63.96	1.883	.152

a > b > c, p < .05

La tendencia observada es clara: los/as adolescentes en el grupo de victimización en Internet muestran menores niveles de recursos personales (autoestima general y

académica, satisfacción con la vida) y mayores niveles de estresores personales (soledad, ánimo deprimido, y estrés).

3.6.1.2 Ámbito familiar

En este apartado prestamos atención a la distribución de las puntuaciones del ámbito familiar en los dos grupos de victimización. Se presenta en primer lugar los resultados del Análisis Multivariado de la Varianza con las variables del ámbito familiar como dependientes y los grupos de victimización como factor (ver Tabla 81).

Tabla 81. Correlatos familiares de la victimización en Internet: resultados del MANOVA

	Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	p	Eta al cuadrado parcial
Traza de Pillai	,092	9,168	18,000	3426,000	,000	,046
Lambda de Wilks	,909	9,290 ^a	18,000	3424,000	,000	,047
Traza de Hotelling	,099	9,412	18,000	3422,000	,000	,047
Raíz mayor de Roy	,087	16,554 ^b	9,000	1713,000	,000	,080

Tal y como se aprecia en los resultados de la Tabla 81, existe una relación estadísticamente significativa entre las puntuaciones en las variables del ámbito familiar y la pertenencia a los grupos de victimización en Internet (F basada en la Traza de Pillai = 9.168. gl= 18,3426. p= .001).

Se presentan a continuación los resultados de los Análisis de Varianza Univariado (ANOVA) para todas las variables del ámbito personal y los dos grupos de victimización (Tabla 82).

Tabla 82. Correlatos personales de la victimización en Internet: resultados del ANOVA

	Grupos de Victimización por Internet			F	p
	Sin victimización	Victimización Esporádica	Victimización frecuente		
Madre Abierta	44.52 ^a	42.39 ^b	41.94 ^b	11.794	.000
Madre Ofensiva	6.85 ^c	7.54 ^b	8.49 ^a	23.174	.000
Madre Evitativa	14.45 ^b	14.84 ^b	15.47 ^a	5.962	.003
Padre Abierto	41.24 ^a	38.56 ^b	37.49 ^b	25.698	.000
Padre Ofensivo	6.92 ^b	7.75 ^a	8.35 ^a	23.361	.000
Padre Evitativo	14.66 ^c	15.52 ^b	16.40 ^a	21.268	.000
Cohesión Familiar	16.47 ^a	15.95 ^b	14.75 ^c	49.127	.000
Expresividad Familiar	14.57 ^a	14.35 ^b	13.64 ^c	16.892	.000
Conflicto Familiar	11.54 ^c	12.01 ^b	12.59 ^a	28.365	.000

a > b > c, p < .05

Como se observa en la Tabla 82, todas las variables del ámbito familiar presentan medias diferentes significativamente en los grupos de victimización por Internet. Desde este punto de vista, los/as adolescentes victimizados/as por Internet tienden a presentar un conjunto más deficiente en la comunicación con sus padres y una percepción del clima social familiar más basado en el conflicto y la ausencia de expresividad en la familia.

3.6.1.3 Ámbito escolar.

En este apartado prestamos atención a la distribución de las puntuaciones del ámbito escolar en los tres grupos de victimización por Internet. Se presenta en primer lugar los resultados del Análisis Multivariado de la Varianza con las variables del ámbito escuela como dependientes y los grupos de victimización por Internet como factor (ver Tabla 83).

Tabla 83. Correlatos escolares de la victimización en Internet: resultados del MANOVA

	Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	p	Eta al cuadrado parcial
Traza de Pillai	,028	6,040	8,000	3436,000	,000	,014
Lambda de Wilks	,972	6,065 ^a	8,000	3434,000	,000	,014
Traza de Hotelling	,028	6,090	8,000	3432,000	,000	,014
Raíz mayor de Roy	,026	11,087 ^b	4,000	1718,000	,000	,025

Tal y como se aprecia en los resultados de la Tabla 83, existe una clara relación estadísticamente significativa entre las puntuaciones en las variables del ámbito escolar y la pertenencia a los grupos de victimización (F basada en la Traza de Pillai = 6.040 gl= 8, 3436 $p < .001$).

Se presentan a continuación los resultados de los Análisis de Varianza Univariado (ANOVA) para todas las variables del ámbito personal y los dos grupos de victimización (Tabla 84).

Tabla 84. Correlatos escolares de la victimización en Internet. Clima en el Aula-estatus: resultados del ANOVA

	Grupos de Victimización por Internet			F	p
	Sin Victimización	Victimización Esporádica	Victimización Frecuente		
Implicación Aula	14.23 ^a	14.03 ^b	14.07	7.138	.001
Relación Compañeros	17.16 ^a	16.75 ^b	16.47 ^b	8.839	.000
Ayuda Profesor	16.58 ^a	16.00 ^b	15.72 ^b	18.082	.000
Estatus	0.03	0.01	0.04	1.739	.176

Los resultados de la Tabla 84 muestran un patrón estadístico algo confuso. Mientras los/as adolescentes no victimizados/as tienden a presentar una mejor percepción del clima del aula (en lo que respecta a la relación con los/as compañeros/as y el/la profesor/a) su estatus no se diferencia del de otros/as adolescentes. Esto pudiera sugerir que, aunque relacionadas, la victimización presencial en la escuela y por Internet podrían no compartir necesariamente los mismos pares.

Con respecto a las Actitudes hacia la Autoridad Institucional, se presenta en primer lugar los resultados del Análisis Multivariado de la Varianza para los grupos de victimización (ver Tabla 85). Tal y como se aprecia en los resultados de la Tabla existe una clara relación estadísticamente significativa entre las puntuaciones en las variables actitud hacia la autoridad y la pertenencia a los grupos de victimización en Internet (F basada en la Traza de Pillai = 16.76, gl= 4,3440, $p < .001$).

Tabla 85. Correlatos escolares de la victimización en Internet. Actitudes hacia la autoridad:
resultados del MANOVA

	Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	p	Eta al cuadrado parcial
Traza de Pillai	,038	16,766	4,000	3440,000	,000	,019
Lambda de Wilks	,962	16,898 ^a	4,000	3438,000	,000	,019
Traza de Hotelling	,040	17,029	4,000	3436,000	,000	,019
Raíz mayor de Roy	,038	32,811 ^b	2,000	1720,000	,000	,037

Se presentan a continuación los resultados de los Análisis de Varianza Univariado (ANOVA) para todas las variables actitudinales del ámbito escolar y los grupos de victimización (Tabla 86).

Tabla 86. Correlatos escolares de la victimización en Internet. Actitudes hacia la autoridad:
resultados del ANOVA

	Grupos de Victimización por Internet			F	p
	Sin Victimización	Victimización Esporádica	Victimización Frecuente		
Actitud Positiva Autoridad	17.94 ^a	16.49 ^b	15.96 ^b	22.018	.000
Actitud Transgresora	6.29 ^c	6.90 ^b	7.72 ^a	22.798	.000

De acuerdo a los resultados de la Tabla 86, los/as adolescentes no victimizados/as por Internet tienden a mostrar una actitud más positiva hacia la autoridad y una menor actitud transgresora.

3.6.1.4 Ámbito comunitario

Se presentan los resultados del Análisis Multivariado de la Varianza con las variables del ámbito comunitario como dependientes y los grupos de victimización en Internet como factor (ver Tabla 87). Se aprecia relación estadísticamente significativa entre las puntuaciones en las variables comunitarias y la pertenencia a los grupos de victimización en Internet (F basada en la Traza de Pillai = 2.217. gl= 8,3436 p= .024).

Tabla 87. Correlatos comunitarios de la victimización en Internet: resultados del MANOVA

	Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	p	Eta al cuadrado parcial
Traza de Pillai	,010	2,217	8,000	3436,000	,024	,005
Lambda de Wilks	,990	2,218 ^a	8,000	3434,000	,023	,005
Traza de Hotelling	,010	2,219	8,000	3432,000	,023	,005
Raíz mayor de Roy	,008	3,549 ^b	4,000	1718,000	,007	,008

Se presentan a continuación los resultados de los Análisis de Varianza Univariado (ANOVA) para todas las variables del ámbito comunitario y los dos grupos de victimización en Internet (Tabla 88).

Tabla 88. Correlatos comunitarios de la victimización en Internet: resultados del MANOVA

	Grupos de Victimización por Internet			F	p
	Sin victimización	Victimización Esporádica	Victimización frecuente		
Integración	15.40	15.17	14.86	2.468	.085
Participación	14.28 ^a	13.71 ^b	14.00	4.935	.007
Sistemas Informales	27.49	27.01	26.35	3.335	.036
Sistemas Formales	10.89 ^a	10.55 ^b	10.38	3.942	.020

Los resultados de la Tabla 88 sugieren que los elementos comunitarios no aportan demasiado a la comprensión de este fenómeno. Existe cierta tendencia a que los/as adolescentes no victimizados/as muestren una percepción más positiva del entorno comunitario (más participación y una percepción de más apoyo de los sistemas formales), pero en cualquier caso estas diferencias solo se encuentran al comparar sus puntuaciones con los/as adolescentes victimizados/as esporádicamente por Internet, pero no se encuentran esas diferencias con los/as adolescentes victimizados/as frecuentemente por Internet.

CAPÍTULO IV

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

4.1 Conclusiones y Discusión

El estudio de la victimización y violencia entre adolescentes escolarizados ha registrado un claro avance en las dos últimas décadas (Palmero, Guerrero, Gómez, Carpi y Gorayeb, 2010). Muy sintéticamente, una parte de la investigación ha estado orientada hacia las variables (variable-oriented) mientras otra parte lo ha estado hacia las personas (person-oriented). La primera modalidad ha analizado empíricamente las relaciones de violencia y victimización con una gran cantidad de correlatos psicosociales, mientras que la segunda modalidad ha enfatizado el análisis de la frecuencia de determinados tipos de adolescentes en las muestras utilizadas y sus principales características. Una estrategia utilizada frecuentemente ha sido la combinación de las dos estrategias: a un análisis empírico de las relaciones entre las variables le ha seguido una clasificación de los adolescentes y el estudio de sus características (ver Schwartz, 2000, para una revisión).

En la revisión efectuada por Herrero, Estévez y Musitu (2006) del primer tipo de estrategia (centrada en las variables), destaca cómo la literatura científica ha mostrado consistentemente que la violencia y la victimización muestran una relación con aspectos importantes del ajuste psicosocial de los adolescentes escolarizados. Así, es abundante la evidencia empírica que asocia la conducta agresiva en los adolescentes con problemas de ajuste psicosocial. Estos estudios destacan cómo la conducta agresiva entre los estudiantes está relacionada con el distrés psicológico (Ritakallio, Haltiala-Heino, Kivivouri y Rimpelä, 2005; Stanger, Achenbach y Verhulst, 1997; Palmero, 2008). Además, estas conductas agresivas tienen también efectos negativos en el entorno familiar del adolescente y en otras figuras de autoridad como los profesores (Birch y Ladd, 1998).

En el caso de la victimización, la literatura disponible que señala sus consecuencias negativas en el ajuste psicológico del adolescente es muy amplia (Bryant y Range, 1995; Epstein, Saunders, Kilpatrick y Resnick, 1998; Prinstein, Boegers y Vernberg, 2001; Saunders, Kilpatrick, Hanson, Resnick y Walker, 1999; Turner, Finkelhor y Ormrod, 2006). Destacan en este sentido las revisiones de Hawker y Boulton, (2000) y Hodges y Perry, (1999) quienes remarcen el acuerdo entre diferentes estudios sobre los problemas de ajuste psicosocial asociados a la victimización.

Con respecto a la segunda modalidad (orientada a la persona) del estudio de tipos de adolescentes en función de sus niveles de violencia y/o victimización, destacan los estudios con muestras probabilísticas que nos ofrecen información valiosa sobre el porcentaje de víctimas y violentos en la sociedad, así como sus características principales. En España, destacan diversos trabajos durante la última década (Defensor del Pueblo, 2007, para una revisión; Ortega, 1998; Serrano e Iborra, 2005) que vienen a sugerir sistemáticamente que entre un 15-20% de los adolescentes escolarizados son víctimas o agresores, unos porcentajes muy similares a los encontrados en otros países de nuestro entorno (para un análisis de Austria, Bélgica, Noruega, Irlanda y el Reino Unido, ver Serrano e Iborra. 2005). Un grupo minoritario pero muy preocupante para los responsables educativos, familias, profesionales de la comunidad y responsables de las políticas públicas. Estas investigaciones nos han permitido conocer algunas características de violentos y víctimas.

Violentos: los violentos son impulsivos y toleran mal las frustraciones; utilizan frecuentemente la violencia como forma de inclusión social; les cuesta adaptarse a las normas establecidas y por tanto muestran altos niveles de trasgresión de normas sociales y escolares; y con los adultos –padres y profesores principalmente- suelen presentar una actitud hostil y desafiante. En cuanto a sus características familiares, Batsche y Knoff (1994) concluyen que los violentos provienen, mayoritariamente, de familias autoritarias, hostiles, con escasas habilidades de solución de problemas y que responden con violencia ante las provocaciones.

Con respecto a los sistemas cognitivo y emocional de los violentos, Díaz-Aguado y colaboradores (2005) señalan que estos adolescentes tienen menor disposición de estrategias no violentas de resolución de conflictos. Además, este tipo de adolescentes tiende a identificarse con un modelo social que implica dominio y sumisión, lo cual permite justificar conductas violentas no sólo en las relaciones entre iguales sino en términos también de xenofobia o sexismo. Emocionalmente, estos adolescentes suelen ser poco empáticos, lo que quizás explica el hecho que apliquen estrategias de resolución de conflictos violentas mientras que otros adolescentes más empáticos desechen estas mismas estrategias por considerarlas inapropiadas.

Víctimas: por lo que respecta a los adolescentes a quienes se intimida en la escuela, con frecuencia suelen ser ignorados o rechazados por el resto de compañeros;

presentan un aspecto triste y deprimido; reflejan inseguridad, ansiedad y timidez; muestran cambios de humor de forma inesperada con irritabilidad y enfados repentinos; tienen una opinión negativa de sí mismos (baja autoestima) y presentan dificultades para imponerse en el grupo de compañeros.

VICTIMIZACIÓN Y VIOLENCIA EN LA ESCUELA

Para el estudio de la victimización se han analizado tres formas de victimización: manifiesta verbal, manifiesta física y relacional. La victimización manifiesta hace referencia a conductas físicas o verbales que el adolescente recibe de otros adolescentes con la intención de hacerle daño (empujones, insultos, etc.). Es una forma de victimización directa y “a la cara”. La victimización relacional, por su parte, hace referencia al padecimiento de un tipo de violencia dirigida a dañar las relaciones sociales del adolescente o sus sentimientos de inclusión social. Es por tanto una forma indirecta de victimización y basada en las relaciones sociales. En función de las puntuaciones en estas variables, se han formado tres grupos de adolescentes (bajo, medio y alto). La mayor parte de la muestra se encontraba poco o medianamente victimizada. Los adolescentes muy victimizados estaban en torno al 9%, en términos globales.

Con respecto a sus niveles de ajuste psicosocial se ha observado, en consonancia con la literatura científica, que estos adolescentes muy victimizados muestran niveles bajos de autoestima (Del Barrio et al., 2003; Díaz-Aguado et al., 2004; Estévez et al., 2006), pero estas diferencias se circunscriben exclusivamente a la autoestima social y general, mientras que no se han encontrado diferencias con respecto a la autoestima académica, lo cual sólo se confirma en parte la H₁, en la medida en que habíamos hipotetizado que también la autoestima académica sería inferior respecto de los no victimizados.

H1: Los/as adolescentes victimizados/as y violentos/as difieren de los/as no victimizados/as y no violentos/as en que tienen una menor autoestima general, académica y social, mayor soledad, estrés, ánimo depresivo y menor satisfacción con la vida y menor empatía.

Esto es a nuestro juicio, un aspecto muy interesante y sugerente, que merece seguir siendo investigado. Podríamos decir en función de nuestros resultados, que el alumnado victimizado no tiene una autoestima académica inferior a los no victimizados,

lo cual nos sugiere que el hecho de ser victimizado no tiene efecto en la autoestima académica y, hasta donde sabemos, tampoco en el rendimiento académico, al menos inicialmente, porque si ésta es persistente sabemos que se resiente todo lo relacionado con los ámbitos personal y familiar (O'Moore y Kirkman, 2001; Salmivalli et al.,1999; Casamayor et al.,1999).

Creemos que sería interesante profundizar en estas ideas a través de estudios longitudinales. Estos resultados vienen a confirmar el riesgo de exclusión social de los adolescentes victimizados que bien puede ser un antecedente o una consecuencia de la victimización. En este sentido es también importante el trabajo de Díaz-Aguado (2005), en el que se señala que los compañeros pueden seleccionar a las víctimas de entre los estudiantes rechazados (excluidos) lo que les evitaría entrar en conflicto con otros grupos; pero también los adolescentes victimizados pueden provocar la antipatía y el rechazo. Esta asociación negativa entre autoestima social y victimización, apunta hacia la erosión de los recursos personales del adolescente. Otros aspectos como una baja satisfacción con la vida, mayor estrés, soledad y ánimo depresivo vienen a apuntar en la misma dirección: el ajuste personal del adolescente victimizado es pobre en comparación con los adolescentes normales (ver revisiones de Hawker y Boulton, 2000; Hodges y Perry, 1999). Estos resultados confirman la H₁, en relación con estas variables: soledad, estrés, ánimo depresivo y satisfacción con la vida y empatía, que difieren significativamente de los no victimizados. En este sentido, las agresiones de los compañeros se interpretan como una experiencia negativa que amenaza directamente al individuo, creando distrés psicológico (Prinstein, Boergers y Vernberg, 2001).

Nuestros resultados corroboran también otros estudios de los que se desprende que los adolescentes implicados en menor medida en conductas violentas y antisociales, tienen niveles más elevados de autoestima familiar. En este sentido, las deficiencias en la comunicación entre padres y adolescentes que puede generar la nueva composición de la red social del adolescente (Herrero, 1992), se han relacionado con la baja autoestima. Además, la falta de apoyo familiar e incluso la percepción de rechazo, supone un grave deterioro a la autoestima de los menores (Estévez, 2002; Martínenez et al., 2011).

Asimismo, aquellos adolescentes que participan en menor grado en conductas disruptivas o violentas, presentan mayores niveles de autoestima académica. Dicha

autoestima —y en concreto la competencia académica percibida por el adolescente— parece ser un factor protector relevante en la implicación en problemas de conducta (Martín et al., 1998; Andreou, 2000; O'Moore, 2000; O'Moore y Kirkman, 2001). Casamayor et al., (1999), por su parte, señalan que la comisión de conductas desadaptativas puede considerarse como un mecanismo que el adolescente utiliza para llamar la atención, así como que este mecanismo viene encubierto por niveles bajos de autoestima.

Consideramos relevante el hallazgo relacionado con lo que respecta a la relación de la violencia y el ajuste personal, se ha observado que los adolescentes más agresivos presentan puntuaciones diferentes en todas las puntuaciones analizadas (menor Autoestima, Satisfacción con la Vida, Empatía y mayor Soledad, Ánimo Depresivo y Estrés) (Carpi, Gómez, Guerrero y Palmero, 2008; Palmero y Martínez-Sánchez, 2008; Sánchez-Sosa, et al., 2009). Las relaciones familiares de estos adolescentes violentos son más conflictivas y tienden a percibir una menor cohesión familiar a la vez que mayores niveles de conflicto familiar.

El hecho de que en esta investigación hayamos analizado la autoestima de manera multidimensional, sin limitarnos a estudiarla de forma general, nos permite avanzar que un clima familiar basado principalmente en el apoyo, el diálogo, el afecto y la comunicación entre sus miembros, constituye el factor principal que garantiza una elevada autoestima en todas sus dimensiones (física, emocional, familiar, académica y social), lo que a su vez evita fundamentalmente los sentimientos de victimización. Asimismo, consideramos pertinente que en futuros trabajos se siga profundizando fundamentalmente en las autoestimas familiar, académica y social, por la importante contribución que han mostrado.

Un aspecto que consideramos importante seguir discutiendo por sus implicaciones prácticas es el hecho de que los adolescentes que presentan un alto grado de participación en conductas disruptivas o violentas, presentan, como ya hemos indicado, niveles más elevados de sintomatología depresiva y estrés. En esta línea, Carlson y Corcoran (2001) señalaban que la sintomatología depresiva se relaciona con los problemas de conducta, afirmación que puede extenderse tanto para la violencia como para el consumo de drogas (Graña et al., 2000; Gilvarry, 2000; Villarreal-González, et al., 2012). También el estrés, parece ir asociado al desajuste de los

adolescentes y se manifiesta en comportamientos violentos y sintomatología depresiva. En relación con esta idea, cabe destacar que el rechazo escolar es percibido por los propios/as adolescentes como un poderoso estresor (Jones y Fiori, 1991), aspecto que se vincula con los problemas de conducta. Asimismo, Juang y Silvereisen (1999) apuntaban que una relación familiar basada en el apoyo se asocia de manera negativa con la conducta desadaptativa y la sintomatología depresiva.

Nuestros resultados coinciden, en gran parte, con otros estudios donde el estrés percibido y la sintomatología depresiva se han estudiado de manera integral y específica con tres tipos de comportamientos desadaptativos: la agresividad y conductas delictivas, el consumo de drogas y la victimización. Aportando nuevos datos a la investigación de las conductas antisociales en la adolescencia, ya que hasta el momento son muy escasos los estudios que abordan conjuntamente el estrés y la sintomatología depresiva con dichas conductas (García, 2004).

COMUNICACIÓN FAMILIAR

Con respecto a esta variable, se observa que, en general, los adolescentes victimizados/as presentan unas relaciones familiares menos francas y más conflictivas tanto con el padre como con la madre, lo cual confirma la H₂, en el sentido en que los adolescentes no violentos y no victimizados, tienen una comunicación más positiva que los victimizados y violentos. Este tipo de resultados está teniendo mayor protagonismo en la literatura científica en los últimos años (ver Herrero et al., 2006).

H2: Los/as adolescentes victimizados/as y violentos/as difieren de los/as no victimizados/as y no violentos/as en que tienen más problemas de comunicación con el padre y con la madre y una menor cohesión familiar.

Este resultado parece indicar que en las familias que tienen una comunicación familiar adecuada, una mayor cohesión en la familia, comprensión, participación, ayuda mutua y una mayor utilización de estrategias funcionales en la resolución de conflictos, muestran una menor comisión de conductas desadaptativas y violentas, que aquellos adolescentes que informan de un pobre funcionamiento familiar, cohesión, adaptabilidad y comunicación. Con estos resultados, podemos afirmar que la hipótesis se confirma en su totalidad.

En cuanto a la comunicación familiar, nuestros resultados corroboran los obtenidos en otras investigaciones (Jackson et al., 1998; Luengo et al., 1999; Loeber et al., 2000; Musitu et al., 2001; Megías et al., 2002, 2003; Secades y Fernández Hermida, 2003), quienes han señalado que los adolescentes que participan en comportamientos desadaptativos con más frecuencia y de mayor gravedad, informan de una peor comunicación con sus padres. Paralelamente, en los resultados de nuestra investigación hemos constatado que los sujetos que no se ven inmersos en situaciones de violencia y victimización, se caracterizan por una comunicación más abierta y fluida con sus progenitores, así como por la utilización de estrategias de resolución de conflictos familiares basadas en el diálogo y la comprensión. En este sentido, la comunicación familiar parece constituir un factor protector ante los problemas de ajuste en el individuo. Este efecto también ha sido señalado, entre otros, por Peterson y Zill (1986); Ruiz-Becerril (1999); Musitu et al., (2001); Muñoz-Rivas y Graña (2001); Secades y Fernández Hermida (2003) y García (2004).

ÁMBITO ESCOLAR

La victimización también presenta un patrón estadístico definido en los ámbitos escolares y comunitarios. El adolescente victimizado percibe un peor clima social en el aula y, además, es percibido por sus compañeros más negativamente y con peor estatus dentro de la clase. Estos resultados nos permiten confirmar la H3. En este sentido, es posible que la autopercepción que tiene el alumnado respecto de sí mismo en la escuela pueda ejercer una influencia en la actitud hacia la propia institución escolar y el profesorado.

H3: Los/a adolescentes victimizados/as y violentos/as difieren de los no victimizados/as y no violentos/as en que tienen una menor implicación en el aula, más dificultades con el profesorado, con los iguales y una menor implicación comunitaria.

También se han detectado claras diferencias en los correlatos escolares respecto de la violencia: el adolescente violento percibe un peor clima en el aula, en todas las dimensiones evaluadas (implicación de los estudiantes, relaciones entre los estudiantes e implicación del profesorado) y es percibido de forma más negativa por sus pares (estatus). Además, muestran los mayores niveles de actitud transgresora y los menores

niveles de actitud positiva hacia la autoridad. En este punto, queda patente que la violencia en la escuela está fuertemente vinculada a aspectos escolares.

Finalmente los adolescentes victimizados tienen menor implicación en la comunidad. Sabemos que las relaciones entre factores comunitarios y violencia en adolescentes, en sus diferentes manifestaciones, todavía es un ámbito de estudio poco explorado. Los escasos trabajos de investigación publicados encuentran que la baja integración comunitaria y la exposición reiterada a la violencia en la comunidad, se asocia con la violencia y la victimización en la escuela (Jiménez, Musitu, Ramos y Murgui, 2009; O'Keefe, 1997). Este resultado, consideramos que es significativo y que requiere de mayor exploración e investigación, en la medida, en que el ámbito de la violencia escolar es poco considerado en la intervención social y comunitaria y parece que es muy relevante. Estos resultados nos permiten confirmar la H₃.

Un aspecto crucial, relacionado con los aspectos comunitarios, los adolescentes más violentos tienden a mostrar también una percepción peor del entorno comunitario. Fundamentalmente se sienten menos integrados con la comunidad o barrio, perciben menos apoyo de los sistemas informales y tienen menos confianza en los sistemas formales de apoyo. Pensamos que estos resultados son importantes por su novedad y porque existen muy pocos trabajos en los que se haya integrado el ámbito comunitario para explicar la violencia entre iguales en sus diferentes modalidades. Recientemente se ha venido constatando que la implicación y participación en la comunidad es una variable que presenta un rol importante en el ajuste psicológico y social de los individuos (Gracia, 2011; Martínez-Ferrer et al., 2011).

También desempeña un papel activo en la creación de normas aceptadas en la comunidad, por lo que su incumplimiento se percibe como una falta de lealtad individual y grupal (Díaz-Aguado, 2006). Parece que en las comunidades que propician actividades prosociales, se muestra un modelo normativo protector del comportamiento violento (Cooley-Strickland, Quille, Griffin, Stuart, Bradshaw y Furr-Holden, 2011), lo cual, además, se asocia con un mayor apoyo social y autoestima. De ahí, la relevancia, y por ello creemos importante incorporar la dimensión comunitaria como eje de explicación y, naturalmente, de intervención en la prevención de la violencia en sus distintas modalidades (Aisenberg y Ell, 2005; Buelga, Musitu, Vera, Ávila y Arango, 2009; Gracia y Herrero, 2006; Cooley-Strickland et al., 2011).

ACTITUD HACIA LA AUTORIDAD

La cuarta hipótesis plantea que los adolescentes con más problemas de conducta, manifiestan una actitud más negativa y de rechazo hacia la autoridad institucional formal, que aquellos que tienen una actitud más favorable. Los adolescentes que se caracterizan por presentar una escasa adhesión a la autoridad formal, una actitud de rechazo hacia la autoridad escolar se implican de modo más frecuente en conductas desadaptativas. A partir de los resultados obtenidos, podemos afirmar que esta hipótesis se confirma.

La relación que existe entre estos factores se ha constatado en estudios en los que se demuestra que aquellos estudiantes con un autoconcepto negativo y actitudes desfavorables hacia la autoridad institucional se encuentran en una situación de riesgo más evidente ante el desarrollo de conductas violentas (Emler y Reicher, 1995; Haynes, 1990; Hoge, Andrews, y Lescheid, 1996). Por el contrario, tal y como los resultados de la presente investigación sugieren, los adolescentes que informan de actitudes más favorables hacia la autoridad institucional como la escuela y el profesorado muestran menos problemas de conducta (Moncher y Miller, 1999).

También los adolescentes más victimizados/as presentan algunas diferencias actitudinales hacia la autoridad (mayor actitud transgresora y menor actitud positiva hacia la autoridad), relacionada probablemente, con las mayores tasas de violencia en algunos/as de ellos. Es importante destacar que la actitud y la conducta de los adolescentes mantienen una estrecha relación (Epps y Hollin, 1993; Heaven, 1993). Por ejemplo, una actitud negativa hacia la autoridad institucional puede constituir un factor de riesgo ante la aparición de problemas de conducta (Loeber, 1996). Paralelamente, y en consonancia con nuestros resultados, aquellos adolescentes que presentan una actitud positiva hacia la autoridad institucional tienden a implicarse en menor medida en conductas de tipo transgresor (Gottfredson y Hirschi, 1991; Thornberry, 1996; Moncher y Miller, 1999).

H4: Los adolescentes victimizados y violentos difieren de los no victimizados y no violentos en que tienen una actitud hacia la autoridad institucional más negativa que los no victimizados y no violentos, una actitud hacia la transgresión mayor que los adolescentes no victimizados y no violentos.

Así, los adolescentes que presentan una actitud más favorable hacia la transgresión de normas, informan de niveles más elevados de agresión en la familia, tanto entre los cónyuges como de éstos hacia el hijo/a, mientras que aquellos adolescentes que muestran una mayor adhesión hacia la autoridad institucional, señalan que el diálogo es la estrategia más utilizada para resolver situaciones de conflicto familiar.

Respecto de la relación entre el rechazo escolar y la implicación en conductas transgresoras, Parkhurst y Asher (1992) señalan la participación en conductas antisociales como una de las causas del rechazo escolar, mientras que por otro lado, el rechazo escolar es un predictor de la delincuencia (Parker y Asher, 1987; Kupersmidt et al., 1990). Por tanto, la relación que el adolescente mantiene con el ámbito familiar y el educativo, influye tanto en la actitud que el sujeto elabora en relación con el sistema de regulación social, como en la manifestación de conductas que implican una violación de estas reglas. Dada la importante relación obtenida entre el rechazo a la autoridad escolar y las conductas antisociales, en futuras investigaciones sería interesante estudiar la correlación existente entre la percepción de los hijos sobre la valoración que tienen sus padres de la escuela y el rechazo de los hijos hacia la institución escolar. Si se diera dicha correlación, tendríamos otro motivo importante que justifique la necesidad de una mayor implicación de los padres y las madres en el ámbito escolar.

Motivados por la relevancia del tema y la escasez de investigaciones al respecto, hemos llevado a cabo una mayor especificación de las dimensiones de la autoridad institucional, dividiéndola en tres factores: actitud hacia la autoridad institucional formal, rechazo a la autoridad escolar y percepción que tienen los adolescentes sobre la valoración de sus padres hacia la escuela. Esto nos ha permitido profundizar más en torno a la cuestión de las actitudes hacia la autoridad institucional y su relación con las conductas desadaptativas. Los análisis estadísticos realizados, dejan constancia de ello.

La interrelación —que hemos llevado a cabo en este trabajo— de todas las variables tenidas en cuenta para el estudio, nos permite además afirmar que aquellos adolescentes que muestran una mayor adhesión hacia la autoridad formal, presentan niveles más elevados de autoestima familiar. Por el contrario, los adolescentes que tienen una actitud favorable hacia la transgresión de normas, se caracterizan por un mayor nivel de estrés percibido y de sintomatología depresiva.

En resumen, los adolescentes con adecuados niveles de cohesión y comunicación familiar perciben menos estrés, menor sintomatología depresiva y menor rechazo a la autoridad institucional escolar, y obviamente mayor autoestima y aceptación hacia la autoridad institucional formal, todo lo cual supuestamente, ejemplificaría un tránsito sin grandes sobresaltos desde la adolescencia a la vida adulta.

VICTIMIZACIÓN Y VIOLENCIA EN FUNCIÓN DEL SEXO

En este apartado se analizan los resultados correspondientes al análisis de la inclusión *variable sexo* en el estudio de la victimización y la violencia en la escuela. Esto se ha realizado de tres maneras. En primer lugar, se ha estudiado la distribución de los correlatos de la victimización y violencia en función del sexo. En segundo lugar, se han estudiado las diferencias entre chicos y chicas que puntúan alto en victimización. Por último, se han estudiado las diferencias entre chicos y chicas que puntúan alto en violencia escolar.

En cuanto a los correlatos personales, las diferencias entre chicos y chicas no son muy marcadas. La Autoestima Académica de las chicas es más alta que la de los chicos, así como su Empatía. También, las chicas muestran mayores niveles de Ánimo Depresivo. En cuanto a las relaciones familiares, tampoco se han observado grandes diferencias entre chicos y chicas: aunque las chicas perciben algo mejor el clima familiar, su relación con el padre es sensiblemente peor que la relación de los chicos con su padre.

Con respecto al clima en el aula y el estatus, las chicas presentan una percepción mucho más favorable de las dinámicas en la clase y, a su vez, son percibidas con mayor estatus por sus pares. Esto también lleva acompañado una menor actitud transgresora hacia la autoridad.

En los correlatos comunitarios si hemos encontrado un patrón mixto de diferencias entre chicos y chicas. Las chicas presentan tasas más altas de participación comunitaria y confianza en los sistemas formales, mientras que los chicos informan de mayor apoyo social en los sistemas informales.

Victimización: *Chicos y Chicas*, una forma más precisa de analizar la relación entre victimización y sexo, consiste en seleccionar a los participantes con elevadas puntuaciones en victimización, agruparlos por sexo y realizar un análisis de sus diferencias. Dentro del grupo de los adolescentes victimizados por sus pares en lo referente a este estudio, y en lo que se refiere al ámbito personal, las chicas tienden a presentar mayores tasas de Empatía, pero en todo lo demás los chicos victimizados y las chicas victimizadas son muy similares, hasta el punto que no hemos encontrado diferencias significativas y destacables. Lo mismo se puede decir para las relaciones con los padres y el clima familiar: no existen diferencias entre chicos y chicas. Con respecto a las variables comunitarias, las chicas victimizadas presentan una menor participación comunitaria.

H5: Los/as adolescentes victimizados/as y violentos/as de ambos sexos no difieren significativamente en ninguna de las dimensiones del ámbito personal, familiar, escolar y comunitario.

Violencia: *Chicos y Chicas*, la comparación entre chicos violentos y chicas violentas evidencia algunas diferencias significativas. Las chicas violentas presentan una mayor autoestima social y mayor empatía que los chicos violentos. En cuanto a las variables familiares, tan sólo la comunicación abierta en las chicas presenta unos niveles significativamente menores. Así, por un lado, nuestros resultados apuntan que existe un vínculo importante entre la comunicación familiar funcional y el autoconcepto positivo del hijo, constituyendo en este caso la comunicación un relevante factor protector. Estudios en este ámbito también han mostrado la relación inversa, es decir, que los problemas de comunicación familiar, especialmente con la madre, pueden constituir un factor de riesgo y devenir en una autopercepción negativa del hijo/a respecto de su contexto familiar (Estévez et al., 2006; Jackson, Bijstra, Oostra, y Bosma, 1998),

El resto de las variables familiares presentan niveles muy similares. En cuanto a las variables del ámbito escolar, las chicas agresoras presentan un estatus en el aula significativamente mayor que los chicos agresores, si bien no existen diferencias significativas en los aspectos actitudinales hacia la autoridad. Las expectativas del profesorado respecto del alumnado pueden influir en su autopercepción en el contexto escolar y en la actitud que desarrolla hacia la autoridad institucional como la escuela y el profesorado. En efecto, estudios previos han señalado que la experiencia del

adolescente en la escuela y las percepciones y expectativas del profesor son dos elementos clave para entender por qué algunos/as alumnos/as muestran un autoconcepto escolar negativo y actitudes desfavorables hacia el centro y los educadores (Birch y Ladd, 1998; Cava y Musitu, 2000; Molpeceres, Lucas, y Pons, 2000).

En lo que respecta a los correlatos comunitarios, las chicas violentas tienden a participar comunitariamente menos, y en el resto de las dimensiones no se registran diferencias significativas. Este resultado creemos que debe ser motivo de una mayor exploración en la medida en que el ámbito comunitario es una variable muy poco esperada en este ámbito de estudio.

Estos resultados confirman la H₅, prácticamente en su totalidad, excepto que en el caso de las chicas presentan una mayor autoestima social y mayor empatía que los chicos y una comunicación más pobre en la familia que los chicos. Estos resultados por sus implicaciones en la intervención, creemos que son muy relevantes en la medida en que introducen, o invita a introducir, ciertas innovaciones en los programas de intervención, como es el aspecto diferencial –chicos y chicas-. También creemos que este es un aspecto que requiere una mayor exploración y análisis.

VICTIMIZACIÓN Y NUEVAS TECNOLOGÍAS

Un aspecto de interés del presente estudio reside en el análisis de la victimización a través de medios no presenciales o virtuales (Internet). Al igual que sucediera con otras tecnologías de la comunicación como el teléfono por cable a principios del siglo XX, la aparición de una nueva tecnología de la comunicación suscita el interés por determinar su alcance en las relaciones sociales. En el caso de los adolescentes escolarizados y el estudio de la violencia y victimización, este interés se traslada hacia las nuevas formas de violencia que pueden estar produciéndose en este grupo de edad, máxime cuando este grupo pertenece plenamente a una sociedad digital y en cuyo seno se han socializado desde el principio. Los datos de la sociedad española así lo avalan: según el I.N.E. en el año 2009 prácticamente la totalidad de los jóvenes entre 16 y 24 años había utilizado alguna vez Internet (98.2%), y este porcentaje seguía siendo muy elevado cuando el uso era semanal (86.0%).

De hecho, en el presente estudio, prácticamente el 90% de los adolescentes disponía de acceso regular a Internet. Por tanto, a tenor de estos porcentajes de acceso: ¿existe realmente una victimización a través de Internet?, ¿hasta qué punto es frecuente entre los adolescentes?, ¿existe alguna relación entre victimización presencial y virtual?, etc.

Creemos que es muy importante seguir investigando para responder con rigor y objetividad a estas preguntas, conjuntamente con estos, aparentemente, cambios de patrón de comportamiento que están surgiendo y que tienen que ver con la duración e intensidad del acoso o bullying. Así, parece que el medio electrónico utilizado entre los adolescentes es Internet (Li, 2006) el cual está acompañando, en muchas ocasiones, al bullying interpersonal, el cual parece que está condicionado a determinadas variables como es el hecho de que el acoso por Internet sería más frecuente cuando la intensidad de la victimización es moderada y de corta duración (Buelga, Cava y Musitu, 2010). Y, respecto de la victimización severa, se ha constatado que el agresor tiende a utilizar tanto Internet como el móvil para agredir de forma prolongada a la víctima, por lo que ésta no se sentiría segura en ningún momento ni lugar (Katzer, et. al., 2009). Indudablemente, estos son primeros resultados que como ya se ha constatado en la introducción son todavía incipientes, en la medida en que son nuevas formas de violencia entre iguales que van, en ocasiones acompañando, y en otras suplantando, a las antiguas formas de violencia.

En principio, de los resultados obtenidos en este estudio se desprende que la presencia de victimización virtual es muy poco frecuente entre los adolescentes. De las diez situaciones analizadas que implicaban algún tipo de agresión virtual, tan sólo algunas llegan al 20% de los adolescentes y, en cualquier caso con frecuencias muy esporádicas (1-2 veces durante el curso académico). De hecho, atendiendo al número de adolescentes que pueden considerarse victimizados por Internet (con frecuencias que oscilan entre 1-2 veces por curso a 1-2 veces al mes durante los últimos meses), tan sólo un 25% de los participantes del estudio han experimentado estas situaciones. Si bien es un grupo de cierta consideración, se debe tener en cuenta que hace referencia a un grupo con una victimización por Internet muy esporádica, lo cual no cumpliría con el criterio de persistencia que se considera fundamental en la definición de bullying y cyberbullying. De lo anterior, y en función de nuestros resultados, se puede inferir, que

hay una necesidad de unificar criterios entre los investigadores porque la disparidad de definiciones y formatos de evaluación es tan grande como las cifras que nos encontramos respecto de las incidencias del bullying y cyberbullying (Garaigordobil, 2011).

En la introducción a este trabajo definíamos el bullying como una agresión hacia un compañero o compañera que se define por los siguientes criterios: intensidad, persistencia y desequilibrio de poder. Con estas exigencias conceptuales, nos encontramos con una frecuencia de bullying que no supera el 3%. Si aplicamos estos mismos criterios al cyberbullying descubrimos como, al menos en el presente trabajo, el porcentaje es todavía menor. Obviamente, si flexibilizamos los criterios, el porcentaje se incrementa de manera muy notoria, lo cual sería coincidente con trabajos recientes que sitúa esta agresión vía electrónica hasta cifras de incluso el 29 % (Buelga, Cava y Musitu, 2010). Es indudable que a la luz de estos resultados y de estas diferencias entre los investigadores, que hay que seguir profundizando en esta temática, pero también, y de manera prioritaria, unificar criterios en la definición y, naturalmente, en su evaluación, porque consideramos que es la única manera de estudiar con rigor y objetividad este importante problema entre los adolescentes que va *in-crescendo* y avanzar en el conocimiento en este ámbito de estudio que tantas repercusiones está teniendo en la salud y calidad de vida de los adolescentes.

También es importante explorar esta forma de violencia en función del sexo en la medida en que en la literatura emergente sobre este ámbito viene a indicar que, en la mayoría de las agresiones electrónicas, las chicas son más victimizadas que los chicos (Burgess-Proctor et al., 2008). Además, parece que esta situación está en la línea de lo que ocurre también en el acoso ó bullying escolar, sobre todo, en la modalidad de victimización relacional (Buelga, Musitu y Murgui 2009; Postigo, González, Mateu Ferrero y Martorell, 2009). De hecho, como indican Kowalski y Limber (2007), muchas agresiones electrónicas están relacionadas, puesto que buscan provocar un daño en el círculo de amistades de la víctima (mediante difusión de rumores, de secretos) o bien en su percepción de pertenencia a un grupo (exclusión social). No obstante, y como ya hemos indicado, éste es un tema que, además de incipiente y con notables diferencias, requiere de una mayor exploración e investigación.

En cuanto a la relación entre victimización presencial y virtual, los resultados del estudio sugieren que existe una relación estadísticamente significativa: se observa una tendencia que sugiere una mayor victimización presencial en los grupos de mayor victimización virtual. De las tres formas de victimización analizadas en este estudio (verbal, física y relacional), la tendencia se observa para las modalidades verbal y relacional. Estos resultados confirman la H6. en la medida en que existe una continuidad entre la violencia presencial y la ejercida a través de las nuevas tecnologías. No obstante, y como ya hemos indicado anteriormente se requiere de una mayor exploración y análisis, ya que la investigación en este campo es todavía incipiente.

H.6: Existe una línea de continuidad entre las dimensiones de la victimización presencial y la victimización ejercida a través de las nuevas tecnologías, de tal manera que quien es victimizado/a en las relaciones interpersonales también lo es a través de las nuevas tecnologías.

Por último, se han encontrado diferencias entre los correlatos de la victimización presencial y virtual, en la línea de que las relaciones entre correlatos y victimización en la escuela parecen más marcadas en comparación con lo observado para la victimización por Internet. Estos resultados no confirman la H7., creemos que estos datos debemos interpretarlos con mucha cautela en la medida en que estamos trabajando con muestras muy pequeñas y con instrumentos que distan todavía de ser rigurosos y sensibles.

H7: Los/as adolescentes victimizados/as y violentos/as a través de las nuevas tecnologías y de ambos sexos tienen el mismo perfil que los victimizados/as y violentos/as presenciales, en los ámbitos personal, familiar, escolar y comunitario.

Como ya se ha señalado, estos resultados pueden estar condicionados por la escasa frecuencia de victimización por Internet encontrada entre los participantes del estudio, lo que obviamente condiciona la elaboración de los grupos de victimización por Internet y, estadísticamente, separa como diferentes a adolescentes cuyas puntuaciones en victimización por Internet se distinguen tan sólo de forma esporádica. Estos hallazgos, que nos parecen de gran interés, merecen una mayor exploración e investigación tal como se viene realizando en el contexto nacional e internacional (ver Kowalski, Limber, y Agtston, 2008; Garaigordobil, 2011). Ésta es una línea futura de investigación que por su relevancia y transcendencia merece seguir explorándose, y es, justamente, donde nos encontramos en el momento presente.

4.2 Limitaciones del estudio

Existen una serie de limitaciones en este estudio que invitan a la cautela en algunas de las conclusiones del mismo, si bien su carácter exploratorio puede servir de base para futuras investigaciones que pretendan profundizar en los aspectos aquí tratados. En primer lugar, la muestra utilizada no es probabilística y, por tanto, no se puede considerar que represente a los adolescentes escolarizados. Por ejemplo, la muestra no incorpora centros escolares de alto riesgo, por lo que los datos del estudio es posible que se observen en otras investigaciones con muestras de adolescentes escolarizados de población general. El estudio de grupos de adolescentes de riesgo (por ejemplo, minorías) es sin duda un área poco explorada (ver Díaz-Aguado, 2005) sobre el que sabemos más bien poco. En este sentido, habría que comprobar si la distribución de los porcentajes aquí observados se replica en este tipo de muestras, o si otros procesos tienen un mayor protagonismo.

En segundo lugar, la naturaleza correlacional del estudio impide situar antecedentes y consecuentes con precisión. Aunque los resultados y las conclusiones no reflejan explicaciones causales, no obstante, sería interesante salvar esta limitación con la incorporación de la variable temporal.

Finalmente, la información obtenida en esta investigación es a partir de autoinforme, lo que sugiere la posibilidad de que las relaciones observadas se deban a la existencia de varianza por método compartido (*shared method variance*). Esto implicaría que, puesto que es el mismo adolescente quien responde a todas las cuestiones, las relaciones observadas en el estudio pueden atribuirse a una tendencia de respuesta en los adolescentes más que a relaciones válidas entre los constructos. Este tipo de limitación es muy común en los estudios que utilizan una única fuente de información y para superar esa limitación es conveniente utilizar información procedente de otras fuentes (profesores, compañeros, padres, psicólogos, etc.). No obstante, aunque esta circunstancia haya podido afectar en parte al estudio, debido a la clara consistencia de nuestros resultados con los de otras investigaciones que han utilizado fuentes diferentes de información al propio adolescente (Estévez et al., 2006; Herrero et al., 2006) es probable que esto no haya ejercido un efecto importante.

Sin embargo, con respecto a las conductas de riesgo, diversos autores sostienen que las respuestas de los adolescentes se ajustan bien a la realidad y que el autoinforme es una técnica adecuada para la recogida de estos datos (Sutherland y Shepherd, 2001; Zapert et al., 2002). Aparte de los cuestionarios aplicados al alumnado, para futuras investigaciones sería interesante incluir alguna técnica cualitativa como los grupos de discusión y entrevistas en profundidad a los principales agentes implicados en la socialización de los adolescentes (padres, profesores y los propios adolescentes). Es evidente que la participación de padres y profesores en el estudio de los factores de riesgo y protección para las conductas desadaptativas, es una fuente de información muy válida y útil.

4.3 Implicaciones de esta investigación en el Trabajo Social

En esta investigación se ha analizado un problema en el ajuste de los adolescentes relacionados con la violencia y victimización en sus diferentes manifestaciones. Se ha comprobado la importancia que tienen los contextos familiar, escolar y comunitario en la explicación de ese tipo de conductas, y en consecuencia, la calidad de vida y satisfacción con la vida en adolescentes, chicos y chicas. Es evidente, que hacer referencia a estos contextos tan realmente significativos nos invita, como profesionales del trabajo social e incluso como ciudadanos y ciudadanas, a tenerlos muy presentes en los programas de intervención, prevención y reinserción cuyo objetivo sea mejorar y potenciar el bienestar psico-social y la calidad de vida de todos los seres humanos y, en relación con esta investigación, de los adolescentes (Ávila et al., 2009).

Como trabajadora social considero que las aportaciones de esta tesis tienen pleno sentido en la mejora y potenciación en los programas familiares, escolares y comunitarios. Sabemos muy bien que los ámbitos familiar y escolar tienen características comunes que favorecen su colaboración: ambos contextos están inmersos en la misma cultura, tienen como finalidad común la educación de niños y niñas, la estimulación y promoción de su desarrollo y comparten la labor de cuidar y proteger a los menores. Al mismo tiempo, no debemos olvidar que son contextos con diferentes funciones, distinta organización espacio-temporal y con roles diferenciados pero,

aunque diferentes, ejercen funciones complementarias en la transmisión de contenidos, actitudes y valores a los hijos, fundamentales en su desarrollo psicosocial y felicidad.

En el ámbito educativo el Trabajo Social desarrolla funciones específicas dentro de los equipos interdisciplinarios, como es el Servicio de Orientación Educativa, Psicopedagógica y Profesional, según Rosello “tiene su razón de ser en la necesidad de abordar la realidad en la que se interviene desde una perspectiva globalizadora, que tenga en cuenta todos los factores y elementos que interactúan en el proceso educativo, tanto en el sistema escolar como en su relación con otros sistemas e instituciones”(Rosello, 1998).

En el ámbito comunitario, la atención a las familias por parte de los profesionales del trabajo social se lleva a cabo a través dos programas específicos dentro de los servicios sociales: el Servicio de Convivencia y Reinserción Social en los servicios sociales comunitarios y el Programa de Tratamiento Familiar en los servicios sociales especializados, ambos complementarios y necesarios debido a la complejidad de situaciones que enfrentan (Cordero y Hernández, 2011).

Hemos constatado en esta investigación la importancia del buen funcionamiento familiar y escolar en el ajuste de los adolescentes. Así, en un problema tan complejo como el bullying y cyberbullying, el protagonismo de las familias, su funcionamiento, definido a través de la comunicación y el clima, y, la escuela, a través de las actitudes hacia la autoridad y el clima social, convergen, de manera muy significativa en la explicación en los problemas entre iguales, en el ámbito de la adolescencia. También, hemos constatado cómo estos dos escenarios en la vida de los adolescentes tienen íntimas relaciones con dimensiones personales como la autoestima, empatía y satisfacción con la vida.

Una de las contribuciones principales para la intervención del trabajo social con adolescentes procede del modelo ecológico, pues como afirma Villalba (2000): “Las perspectivas ecológicas también incluyen el mundo interno de las personas y la identificación de sus capacidades de autocuidado, autodirección, autoeficacia, autocontrol y autoestima. Por esto uno de los objetivos del Trabajo Social con infancia, adolescencia y familia sería identificar los recursos y potencialidades de los clientes o usuarios en sus distintos niveles para ayudar a potenciar, sustituir o complementar el uso de tales recursos”. Tal y como explicita la autora, este modelo ofrece herramientas

para que los profesionales del trabajo social puedan identificar capacidades y riesgos en los adolescentes, sus familias y las comunidades donde viven.

Las reflexiones emanadas de nuestros datos, los referentes teóricos utilizados para el desarrollo de esta investigación y los instrumentos de evaluación utilizados son, a nuestro juicio, importantes contribuciones al quehacer del trabajo social en la medida en que enriquecen el análisis del problema, mejoran la eficacia de los sistemas de evaluación, o al menos pueden mejorar esos sistemas y, finalmente, esperamos y deseamos que puedan enriquecer y potenciar los programas de intervención y prevención en el ámbito de la adolescencia que, como ya hemos visto están profundamente implicados los contextos familiar y escolar.

La colaboración conjunta de estos contextos tiene importantes beneficios, entre los que se encuentran la posibilidad de ofrecer modelos de relación e intervención con el alumnado y la divulgación de la función educativa de la escuela en los padres y madres, de modo que aumente la comprensión, la aceptación y la valoración de la labor educativa y la posibilidad de enriquecer las escuelas con las aportaciones de las familias como recurso humano de apoyo(Ávila, Vera, Musitu y Jiménez, 2008).

Finalmente, un contexto muy poco explorado y con relaciones muy próximas con la familia y la escuela es la comunidad. La comunidad la hemos definido en este trabajo a través del apoyo social comunitario (integración y participación social) y hemos observado que este escenario es importante en la vida del ajuste de los adolescentes y, en consecuencia, creemos y apoyamos una propuesta muy relacionada con la perspectiva ecológica y en la que se integran los escenarios familiar, escolar y comunitario, de que el análisis y la intervención con adolescentes con problemas de conducta no solo debe integrar los aspectos familiares y escolares, sino también los comunitarios. En este sentido, es necesario resaltar la importancia que tienen los programas que existen dentro de los servicios sociales comunitarios para atender a las familias en situaciones de riesgo, tal como reconocen Cordero y Hernández (2011).

De acuerdo con el trabajo de nuestra investigación, soslayar alguno de estos escenarios en el análisis de la prevención, intervención y reinserción con adolescentes implicados/as en la violencia y victimización y cyberbullying sería amputar las posibilidades de mejora y potenciación de la calidad de vida de los adolescentes.

4.4 Aportaciones del Trabajo Social para la prevención, atención y reinserción en los adolescentes implicados/as en la violencia, victimización y cyberbullying escolar.

El Trabajo Social es una de las profesiones con más trayectoria en intervención social que, como afirman Cordero, Fernández y Palacios “además de estar expuesto a la consideración ajena, se piensa a sí mismo y reflexiona sobre lo que hace, generando conocimiento con base científica que pretenden orientar la acción e incrementar sus destrezas” (Cordero, Fernández y Palacios, 2011).

Concretando las aportaciones del Trabajo Social al tema de la violencia y victimización escolar en sus diferentes manifestaciones, éstas pueden realizarse a un triple nivel de intervención: *Prevención, Atención y Reinserción*.

A *nivel de Prevención*, los profesionales del Trabajo Social pueden proponer medidas, en materia de políticas sociales, que traten de atajar las causas estructurales potenciadoras de la violencia entre iguales. En este sentido, el Trabajo Social alerta sobre la importancia de trabajar con todos los factores de riesgo: culturales, comunitarios, familiares y personales. Los valores dominantes derivados de la globalización neoliberal, del sistema patriarcal y del etnocentrismo han de ser combatidos con valores cooperativos generadores de una convivencia pacífica, igualitaria e intercultural. Se trata pues de desvelar la complejidad del fenómeno de la violencia entre iguales que se presenta como un reto para los profesionales del Trabajo Social, en pro de la defensa de una educación inclusiva y cuidadora del alumnado más vulnerable.

A este nivel, también es fundamental la formación, capacitación y sensibilización por parte de los trabajadores sociales hacia los profesionales que pueden verse implicados en la identificación de posibles víctimas de violencia escolar, de forma especial a los responsables educativos. Los profesionales del Trabajo Social, poseen las herramientas para formar e informar a todos/as los profesionales implicados/as de los factores que rodean a la violencia escolar con la intención de provocar acciones coordinadas con los servicios sociales y con otros servicios de bienestar.

En el *nivel de Atención*, se puede afirmar que los trabajadores sociales se encuentran en una posición privilegiada para identificar a las víctimas, pues se enfrentan cada día con situaciones de vulnerabilidad en los servicios en los que trabajan: Servicios Sociales, Mujer, Infancia y Familia, Migraciones, Empleo, Educación... Estos profesionales pueden identificar una posible víctima por dos vías: una *directa*, porque la víctima lo manifieste abiertamente o a través de una persona de su confianza; otra *indirecta*, a través de la presencia de indicadores físicos, psicológicos y contextuales, para aquellos casos de demandas inespecífica que a veces tienen que ver con ayudas puntuales. Desde el Trabajo Social sabemos que esto tan sólo puede ser la punta del iceberg en cuyo fondo pueden existir otras situaciones de violencia y de exclusión social.

No obstante, la identificación de víctimas es una tarea difícil, pues a veces no quieren denunciar la situación, porque tienen miedo de las consecuencias. En este sentido, el nivel de autoestima, de creencias y prejuicios juega un papel fundamental. En muchos casos, el silencio de las víctimas, menores de edad, está motivado por la dificultad de reconocer el fracaso dentro del grupo de iguales, así como la imposibilidad de reconocer las agresiones como tales, al estar moralizados en el valor de la violencia.

El silencio de la víctima está en relación también con los protocolos poco amigables que se activan en los centros educativos. Desde el Trabajo Social proponemos facilitar una atención más humanista a las víctimas, para que los procesos resulten más benévolos, evitando actitudes de re-victimización. De hecho, si los procedimientos no se cuidan a través de actitudes de afabilidad y empatía por parte de los profesionales que intervienen, se pueden originar dificultades para obtener evidencias que salvaguarden a las víctimas y que faciliten el trabajo con los agresores.

Una las mayores dificultades consiste en concretar acciones generadoras de respeto en el cuidado de las víctimas. La aplicación del respeto es una premisa ética. Sin embargo, Sennett (2003) manifiesta la complejidad que supone expresar el respeto: “La conducta que expresa respeto es a menudo escasa y está desigualmente distribuida en la sociedad, pero el significado del respeto es social y psicológicamente complejo”. Los profesionales del Trabajo Social pueden expresar el respeto actuando desde el marco axiológico del *cuidado*. La finalidad que se busca en la atención con las víctimas es que sientan confianza para que puedan comenzar a verbalizar el daño recibido y, posteriormente, reconstruir su historia personal.

A *nivel de reinserción* lo más importante es diseñar, conjuntamente con la persona víctima, alternativas que faciliten la posibilidad de tener un reconocimiento social. En el caso de las víctimas de bullying y cyberbuying escolar, buena parte del trabajo profesional para lograr su reinserción, se centraría en potenciar la autonomía y el empoderamiento, considerando muy importante que ellos y ellas sean los protagonistas en el proceso de reconstrucción de sus vidas. Para ello hay que partir de la verbalización de sus vivencias compartiendo sus experiencias, por lo que, la actitud de escucha y la generación de vínculo de confianza, en la relación profesional cobran un sentido singular. La importancia de manifestar la autonomía en la intervención profesional consiste en posibilitar que la propia persona reconozca su derecho a ser respetada y valorada, tanto por su grupo de iguales como por ella misma.

Las perspectivas aportadas por la ética del cuidado (Guilligan, 1985; Mayeroff, 1971; Noddings, 1984) aplicadas a la intervención social con víctimas de violencia escolar resultan ser de gran utilidad para la reparación del daño en los adolescentes. Desde el Trabajo Social se trata de reconocer los factores protectores para el desarrollo de la resiliencia (Villalba, 2011) en familias y adolescentes sometidos a situaciones de violencia escolar.

A modo de conclusión, podemos decir, que el Trabajo Social puede realizar grandes aportaciones al tema de la violencia y victimización escolar entre iguales a través de la realización de investigación aplicada, incidiendo sobre los contextos donde existen menores y familias vulnerables, sobre las acciones y buenas prácticas que vienen desarrollando las diversas instituciones para combatirla, así como, sobre las opciones metodológicas y formas de intervención con las personas violentas y victimizadas.

CAPÍTULO V

DOUTORAMENTO INTERNACIONAL EM LÍNGUA PORTUGUESA

5.1. Introdução.

Hoje em dia, um dos problemas associados à adolescência que mais preocupa, tanto a comunidade educativa como a científica, é a violência e vitimização nas escolas. Em Espanha, os valores permanecem mais ou menos nos mesmos níveis de outros países da União Europeia. Este problema é, por sua vez, partilhado pela maioria dos países do mundo (Akiba, 2004; Gofin, Palti e Gordon, 2002; Liang, Flisher e Lombard, 2007; Olweus, 2001, 2005; Romera, Del Rey e Ortega, 2011; Smith e Brain, 2000). A verdade é que nesta última década têm sido muitos os esforços e iniciativas nacionais e internacionais que se levaram a cabo para reduzir e prevenir os problemas de violência e assédio escolar e para promover a convivência e a integração dos alunos na sala de aula. O resultado das pesquisas efetuadas por vários países indica que a violência incide em cerca de 15% dos alunos, os quais denunciaram ter sido maltratados, intimidados ou terem sido testemunhas de qualquer agressão contra um colega (Debarbieux e Blaya, 2001; Olweus, 1998; Ortega, 1994).

Um estudo recentemente realizado em Espanha por Povedano, Estévez, Martínez e Monreal (2011) mostra que aproximadamente 16% dos alunos entre 10 e 16 anos estão envolvidos em atos de violência escolar: 7% dos estudantes são vítimas de assédio pelos seus colegas, outros 7% dedicam-se a ameaçar, intimidar e agredir aos seus colegas e os restantes 2% tendem a apresentar um comportamento hostil em resposta à vitimização que sofrem, pelo que se têm sido denominados agressores/vítimas. Perante esta realidade, tanto a comunidade científica como a educativa aumentaram o interesse e a preocupação pelo tipo de violência entre adolescentes que acontece nas escolas. Assim, os estudos realizados nesta área indicam que este tipo de violência é uma grande ameaça para o processo de ensino-aprendizagem na sala de aula, bem como para as relações sociais existentes na mesma e contribui ao desenvolvimento de problemas psicológicos e de integração social em determinados alunos (Cava e Musitu, 2000, 2002; Cerezo, 2001; Diaz Aguado, 2004, 2005a, 2005b, 2006; Estévez, Murgui, Moreno e Musitu, 2007; Musitu, Estévez e Jiménez, 2010; Olweus, 2001; Stevens e Van Oost, 1995; Ortega, 1998a, 1998b; Ortega e Del Rey, 2004; Serrano e Iborra, 2005; Monjas e Avilés, 2006; Cerezo e Calvo, 2011; Trianes e Fernández-Figares, 2001; Torrego, 2006).

A violência escolar é um tipo de comportamento que apresenta as características próprias de um comportamento violento (comportamento hostil com o único objetivo de causar danos), mas com a particularidade de que os protagonistas são crianças e adolescentes e de que ocorre em escolas básicas e secundárias, isto é, em cenários onde permanecem juntos várias horas por dia e durante vários anos (Estévez, Jiménez e Musitu, 2008). Por isso, um aluno violento numa escola é aquele cujo comportamento é uma violação das normas escolares e sociais que regem a interação na sala de aula e na escola, com a expressão de diversas condutas punitivas para os outros e que implicam agressões abertas, relacionais, reativas ou proativas.

Nos últimos anos, juntamente com as formas tradicionais de assédio entre pares, tem vindo a surgir e aumentar uma nova modalidade de abuso e de intimidação entre os adolescentes. Trata-se do assédio através das novas tecnologias da informação e da comunicação envolvendo a utilização, por parte de um indivíduo ou grupo, de meios eletrónicos, tais como telemóveis, e-mail, redes sociais, blogs e páginas web, para assediar deliberada e repetidamente a alguém, através de ataques pessoais, calúnias ou outras formas. A disponibilidade crescente da internet e de telemóveis proporciona novas vias, que alguns adolescentes utilizam para provocar danos e causar angústia nos seus pares (García-Pérez, 2011; Keith e Martin, 2005).

Esta nova forma de assédio tecnológico foi denominada, principalmente pela literatura científica, como *cyberbullying* (Campbell, 2005; Genta, Brighi e Guarini, 2009; Katzer, Fetchenhauer e Belschak, 2009; Patchin e Hinduja, 2006; Smith et al., 2008; Willard, 2007; Buelga, Cava e Musitu, 2010), tendo-se utilizado também outros termos, como *online bullying* (Nansel et al., 2001) ou *electronic bullying* (Raskauskas e Stoltz, 2007). Este novo tipo de abuso entre adolescentes ocorre numa sociedade na qual as tecnologias têm um papel cada vez mais central na maioria das atividades da vida quotidiana, e na qual os jovens crescem num meio relacional marcado pela tecnologia (Li, 2006; Oblinger e Oblinger, 2005; Tokunaga, 2010). Como afirma Walker (2010), o assédio entre pares através dos meios tecnológicos é-nos apresentado como um “efeito tóxico secundário” do uso geral da tecnologia na nossa sociedade. Por essa razão, é importante investigar certos usos inadequados das novas tecnologias, que bem utilizadas, apresentam enormes benefícios para o adolescente e para a sua socialização e integração social (Subrahmanyam e Greenfield, 2008; Veen, 2003; Buelga e Pons, 2011).

Para ressaltar a importância do trabalho social nesta área, a Federação Internacional dos Trabalhadores Sociais (F.I.T.S.) afirma que o meio escolar é o primeiro em que se podem detetar possíveis anomalias, antes que noutras instituições de forma globalizada e que, portanto, facilitaria uma intervenção que esteja a influenciar negativamente nos alunos. O trabalho social nas escolas deve favorecer principalmente as relações entre o meio escolar, familiar e comunitário. É prioritário poder trabalhar em rede com os profissionais envolvidos nas três áreas, para a prevenção, deteção e atenção dos alunos adolescentes envolvidos nos problemas relacionados com a violência e a vitimização.

Assim sendo, consideramos que os profissionais do trabalho social da área socio-educativa devem contribuir com estratégias de intervenção, não só pelo atendimento direto de casos, mas também desde a prevenção e reinserção, em coordenação com os recursos sociais disponíveis: diretores de turma dos alunos, famílias, centros educativos e profissionais de outros serviços comunitários. Inicia-se esta pesquisa com o objetivo geral de analisar as relações existentes entre os aspetos individuais, familiares, escolares e comunitários na violência, vitimização e cyberbullying entre os estudantes adolescentes em função do sexo. É neste contexto que esta pesquisa se insere e que brevemente passo a descrever as suas partes.

No primeiro capítulo deste trabalho realiza-se a revisão teórica, a qual é constituída pelas seguintes partes:

A Adolescência. Baseando-nos no conceito, analisam-se as perspetivas teóricas e os principais modelos que nos ajudam a definir esta fase vital. A adolescência representa um período de transição marcado pelo aparecimento de novas capacidades cognitivas e expectativas sociais em mudança e por isso nesta parte tenta-se explicar as mudanças bio-psico-sociais que ocorrem nesta fase do ciclo de vida.

O contexto do desenvolvimento da rapariga e do rapaz adolescente, onde destacaremos o estudo da importância que **a família** desempenha na vida dos filhos, analisando o significado e funções da família, bem como a diversidade de estruturas familiares existentes na nossa sociedade, para entrar mais tarde na comunicação e funcionamento paterno-filial. Descreveremos **a escola** como contexto de socialização, destacando o clima social da sala de aula, a interação professores-alunos e a importância que tem a colaboração entre a família e a escola. Finalmente discutiremos nesta parte a

importância que **a influência dos pares, dos meios de comunicação e das novas tecnologias** têm para a socialização.

Na terceira parte deste capítulo analisa-se o tema mais significativo deste trabalho que está relacionado com **a violência, vitimização e cyberbullying** que, como veremos no desenvolvimento teórico, é um dos assuntos que mais preocupam às instituições académicas e sociais e à população em geral. Parte-se das teorias que tentam explicar a origem da violência para as enquadrar no contexto escolar, unidade de observação do nosso estudo para conseguir explicar os fatores principais do nosso objetivo geral: individuais, familiares, escolares e comunitários.

Na quarta parte descreve-se a importância do **trabalho social no contexto educativo**. Nesta parte realizaremos uma reflexão sobre as contribuições do trabalho social no contexto escolar, destacando especialmente o trabalho com as famílias dos adolescentes. Para isso, começamos por analisar a relação entre os sistemas de Previdência Social e da Educação na criação de medidas e de garantias para a infância e a família, nos países ocidentais do nosso meio, destacando o papel do Trabalho Social. Ao mesmo tempo, explicamos o quadro jurídico que legitima a intervenção com menores e com famílias. Apresentamos os diferentes modelos de intervenção nos contextos escolares e destacamos as contribuições do Modelo Ecológico e Sistémico, para realizar um trabalho de prevenção e intervenção nos casos de violência e vitimização escolar.

Finalmente, na quinta parte, terminamos o primeiro capítulo com os **Objetivos e hipóteses** desta pesquisa.

No segundo capítulo expõe-se a parte empírica: **o Método**, onde apresentamos **os participantes, o procedimento realizado e os instrumentos de medida** utilizados para explicar os objetivos e hipóteses levantadas.

No terceiro capítulo apresentam-se **os resultados** desde as áreas pessoal, familiar, escolar e comunidade.

No quarto capítulo expõem-se **as conclusões e a discussão** a que os resultados obtidos nos conduziram, reconhecendo as **limitações deste estudo** e terminando este capítulo com **as implicações para o trabalho social e as propostas de intervenção** que surgem a partir desta pesquisa para os trabalhadores sociais.

5.2. Objetivos e Hipóteses.

Seguidamente, abordaremos os objetivos definidos em função das referências prévias, das quais faremos um breve resumo justificativo.

OBJETIVO GERAL:

Os relatórios mais recentes elaborados pelo Provedor de Justiça e pelos Síndics de Greuges da Catalunha e da Comunidade Valenciana (Defensor del Pueblo, 2007; Síndic de Greuges de Catalunya, 2006; Síndic de Greuges de la Comunidad Valenciana, 2007) vêm enfatizar que a violência escolar é um problema ainda muito presente nas salas de aula e que requer uma maior análise e profundização. Este problema é, por sua vez, partilhado pela maioria dos países do mundo (Akiba, 2004; Gofin, Palti e Gordon, 2002; Liang, Flisher e Lombard, 2007; Olweus, 2001, 2005; Romera, Del Rey e Ortega, 2011; Smith e Brain, 2000). Nesta última década, têm-se feito muitos esforços e tem havido muitas iniciativas nacionais e internacionais para reduzir e prevenir os problemas de violência e assédio escolar, e para promover a convivência e a integração social dos alunos na sala de aula (Alvárez-García, Álvarez e Nuñez, 2007; Cava e Musitu, 2000, 2002; Cerezo, 2001; Cerezo e Calvo, 2011; Diaz Aguado, 2004, 2005a, 2005b, 2006; Garaigordobil, 2009; Monjas e Avilés, 2006; Ortega, 1998a, 1998b; 2000, 2003; Ortega e Del Rey, 2004; Trianes e Fernández-Figares, 2001; Torrego, 2006). A importância destas iniciativas é derivada das graves consequências que a situação de assédio tem para o desenvolvimento e ajustamento psicossocial da vítima (Buelga, Cava e Musitu, 2012; Cava, Buelga, Musitu e Murgui, 2010; Estévez, Murgui, Moreno e Musitu, 2007; Hunter, Mora-Merchán e Ortega, 2004). Neste contexto, propomos o seguinte Objetivo Geral:

Analisar as relações existentes entre os aspetos individuais, familiares, escolares e comunitários na violência, vitimização e cyberbullying de alunos adolescentes em função do sexo.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Tanto a vitimização por parte dos pares como a rejeição e o isolamento social repetidamente sofridos têm um impacto negativo no bem-estar psicossocial de crianças e adolescentes (problemas psicológicos e emocionais), ao ser experiências interpessoais que provocam um forte stress (Martin e Huebner, 2007; Storch e Masia-Warner, 2004). A maneira em que a interação com outras variáveis familiares e escolares, tais como a qualidade da comunicação pai-filho e a relação com o professor, pode reduzir ou aumentar estas consequências negativas é uma questão que deverá ser analisada mais pormenorizadamente.

O envolvimento e participação na comunidade parece ser uma variável que apresenta um papel importante na adaptação psicológica e social dos indivíduos (Gracia, 2011; Martínez-Ferrer et al., 2011; Antolín, 2011; Jiménez, 2011). Também desempenha um papel ativo na criação de normas aceites na comunidade, pelo que o seu incumprimento é percebido como uma falta de lealdade individual e de grupo (Diaz-Aguado, 2005a). Consequentemente, as comunidades que incentivam atividades prosociais fornecem um modelo normativo que protege contra o comportamento violento (Cooley-Strickland, Quille, Griffin, Stuart, Bradshaw e Furr-Holden, 2011), o que também associa-se com um maior apoio social e autoestima. Daí a importância de incorporar a dimensão comunitária como eixo de intervenção na prevenção da violência nas suas diferentes modalidades (Aisenberg e Ell, 2005; Buelga, Musitu, Vera, Ávila e Arango, 2009; Gracia e Herrero, 2006; Cooley-Strickland et al., 2011).

No entanto, acreditamos que ainda há muito que investigar e é por isso que neste projeto propomos os seguintes **objetivos específicos**:

1. *Estudar as relações existentes entre a vitimização e a violência na escola em função das dimensões pessoais (autoestima, solidão, satisfação com a vida, sofrimento psicológico e empatia,), familiares (clima social familiar e comunicação com a mãe e o pai), escolares (clima social na sala de aula,*

atitudes em relação à autoridade, violência e vitimização na escola), e comunitárias (apoio social).

2. *Estudar a violência na escola a partir das dimensões acima referidas.*

Finalmente e no que se refere ao género os dados sugerem, no caso da violência escolar, que os rapazes costumam ser mais violentos de um modo direto -físico e verbal- que as raparigas nas relações com os pares (Betterncourt e Miller, 1996; Povedano, Estévez, Martínez e Monreal, 2011). No entanto, não há um consenso claro sobre as diferenças de género nas formas de agressão indireta, ou relacional -por exemplo, espalhar boatos para prejudicar os outros ou excluir socialmente-. Por um lado, alguns estudos não encontram diferenças entre os géneros no uso da violência relacional (Hokoda, Lu e Angeles, 2006), enquanto outros indicam uma utilização maior das estratégias indiretas nas raparigas adolescentes (Buelga, Musitu e Murgui, 2009, Smith et al., 1999). Nesta mesma linha, os resultados sobre as diferenças de género na vitimização escolar são também contraditórios. Enquanto alguns estudos referem que há mais vítimas entre os rapazes (Solberg e Olweus, 1993), outros indicam que as vítimas são predominantemente do sexo feminino (Cerezo, 2006; Veenstra, et al., 2005). Porém, no caso da vitimização física e verbal, parece que existe um certo consenso acerca de que os rapazes são vítimas em maior medida; no que se refere à vitimização do tipo relacional não existe tal acordo. Assim, alguns estudos indicaram que as raparigas são mais frequentemente vítimas da violência relacional (Craig, Pepler e Blais, 2007); enquanto que em outros, mostra-se que tanto as raparigas como os rapazes são vítimas de um modo similar deste tipo de assédio indireto (Cava, Musitu, Buelga e Murgui, 2010; Felix e McMahon, 2007).

3. *Analisar a vitimização e a violência na escola a partir das dimensões pessoais (autoestima, solidão, satisfação com a vida, sofrimento psicológico e empatia,), familiares (clima social familiar e comunicação com a mãe e o pai), escolares (clima social na sala de aula, atitudes em relação com a autoridade, violência e vitimização na escola), e comunitárias (apoio social) em função do sexo.*

Atualmente, a ideia de que o assédio escolar é um problema complexo no qual interagem tanto fatores individuais como sociais, familiares e escolares é compartilhada

pela grande maioria dos investigadores (Avilés, 2006; Diaz-Aguado, 2005a, 2005b; Martin e Huebner, 2007). Por isso, é necessário adotar uma visão holística e ecológica do problema da violência escolar e da vitimização. É do conhecimento geral que certas características do sistema familiar parecem estar associadas principalmente com o desenvolvimento de problemas comportamentais nos filhos (Cava, Musitu, Buelga e Murgui, 2010; Bradshaw, Glaser, Calhoun e Bates, 2006; Jiménez, Estévez, Musitu e Murgui, 2007; Martínez-Ferrer, Musitu, Murgui e Amador, 2009; Musitu e García, 2004; Oliva, 2006; Povedano, Hendry, Ramos e Varela, 2011; Rodrigo et al. 2004; Tolan, Guerra e Kendall, 1995; Trianes, 2000). As explicações psicológicas enfatizam que a probabilidade de que o adolescente se envolva em comportamentos antissociais e violentos aumenta quando o processo de socialização familiar é alterado por fatores como uma disciplina errática, conflitos frequentes, a utilização de padrões de comunicação familiar inadequados ou a falta de coesão afetiva na família (Cava, Musitu e Murgui, 2006; Dekovic, Wissink e Meijer, 2004; Jiménez et al., 2007; Lambert e Cashwell, 2003; Parra e Oliva, 2002; Rodrigo et al., 2004). Ahamos que um aspeto importante deste trabalho é o aprofundamento nas dimensões familiares. Para isso, propomos os seguintes objetivos específicos:

4. Analisar as diferenças existentes entre rapazes/raparigas vitimizados/as e as dimensões pessoais, familiares, escolares e comunitárias.

5. Analisar as diferenças existentes entre rapazes/raparigas violentos/as e as dimensões pessoais, familiares, escolares e comunitárias.

Finalmente, no âmbito da violência escolar surgiu nesta última década um novo tipo de abuso entre os adolescentes, conhecido como cyberbullying. Este novo e crescente problema a nível internacional define-se como “um comportamento agressivo e intencional que se repete com frequencia no tempo através da utilização, por um indivíduo ou grupo, de dispositivos eletrónicos sobre uma vítima que não pode facilmente defender-se” (Smith et al., 2008). O uso de meios eletrónicos ou tecnológicos (internet, telemóvel) para maltratar ou intimidar a vítima é o que caracteriza este novo subtipo ou forma de bullying. Em muitos casos, há uma continuidade entre o assédio escolar tradicional e o assédio cibernético, de modo que os problemas do adolescente na escola são transferidos e continuam na rede (Buelga, Cava e Musitu, 2010; Li, 2007, McKenna, 2007).

Além disso, e tal como a pesquisa emergente demonstra, a vitimização por cyberbullying tem umas consequências muito negativas na saúde e ajustamento psicossocial da vítima (River e Noret, 2010). Estudos recentes sugerem que as vítimas de cyberbullying, devido à complexidade e às características deste novo tipo de assédio desenvolvem, inclusivamente, maiores problemas psicossociais e transtornos afetivos do que os encontrados na modalidade de assédio escolar tradicional. Este sofrimento emocional e psicossocial é associado à depressão (Ibarra, 2004), ansiedade (Juvoven e Gross, 2008), baixa autoestima (Tokunaga, 2010), isolamento (Topçu, Erdur-Baker e Çapa-Aydin, 2008), ideação suicida (Bissonette, 2009), e consumo de substâncias (Gerson e Rappaport, 2011). Estes dados evidenciam o impacto altamente negativo que o cyberbullying tem na saúde dos adolescentes e, portanto, a necessidade de realizar investigações para tratar de compreender este novo problema, com o objetivo essencial de desenvolver propostas de intervenção para reduzir a sua incidência e, sobretudo, para contribuir para a construção de programas de prevenção eficazes contra o uso não saudável das novas tecnologias da informação e da comunicação. Para isso propomos os seguintes objetivos específicos:

6. *Estudar a frequência da vitimização através das novas tecnologias em função do sexo.*
7. *Analisar as relações entre a vitimização presencial e as novas tecnologias.*
8. *Analisar as relações existentes entre a vitimização escolar através das novas tecnologias e as dimensões pessoais (autoestima, solidão, satisfação com a vida, sofrimento psicológico e empatia,), familiares (clima social familiar e comunicação com a mãe e o pai), escolares (clima social na sala de aula, atitudes em relação com a autoridade, violência e vitimização na escola), e comunitárias (apoio social).*
9. *Estudar as diferenças existentes nos diversos âmbitos anteriormente considerados, na vitimização e na violência presencial e através das novas tecnologias em função do sexo.*

HIPÓTESE GERAL

A hipótese geral de partida que levantamos é resumida como se segue: O desenvolvimento de problemas de comportamento violento e vitimização na escola relaciona-se com determinados fatores individuais (autoestima, solidão, satisfação com a vida, sofrimento psicológico e empatia), familiares (clima social familiar e comunicação com a mãe e o pai), escolares (clima social na sala de aula, atitudes em relação com a autoridade, violência e vitimização na escola), e comunitário. Estas variáveis podem atuar como fatores de risco ou proteção. Por sua vez, a situação da violência escolar tem repercussões negativas no ajustamento psicossocial dos agressores e das vítimas.

HIPÓTESES ESPECÍFICAS

H1: Os adolescentes vitimizados e violentos diferem dos não vitimizados e não violentos porque têm uma autoestima geral, académica e social mais baixa, maior solidão, stress, humor depressivo e menor satisfação com a vida e menor empatia.

H2: Os adolescentes vitimizados e violentos diferem dos não vitimizados e não violentos porque têm mais problemas de comunicação com o pai e com a mãe e uma menor coesão familiar.

H3: Os adolescentes vitimizados e violentos diferem dos não vitimizados e não violentos porque têm uma implicação menor na aula, mais dificuldades com os professores e com os pares e uma menor implicação comunitária.

H4: Os adolescentes vitimizados e violentos diferem dos não vitimizados e não violentos porque têm uma atitude em relação com a autoridade institucional mais negativa que os não vitimizados e não violentos e uma inclinação para a transgressão maior que os adolescentes não vitimizados e não violentos.

H5: Os adolescentes vitimizados e violentos de ambos os sexos não diferem significativamente em nenhuma das dimensões do âmbito pessoal, familiar, escolar e comunitário.

H6: Existe uma linha de continuidade entre as dimensões vitimização presencial e a vitimização exercida através das novas tecnologias, de tal maneira que quem é vitimizado nas relações interpessoais também é vitimizado através das novas tecnologias.

H7: Os adolescentes vitimizados e violentos através das novas tecnologias e de ambos os sexos têm o mesmo perfil que os vitimizados e violentos presenciais, nos âmbitos pessoal, familiar, escolar e comunitário.

5.3. Método.

5.3.1 Participantes

Neste estudo participaram 1723 adolescentes de ambos sexos (51.8% rapazes e 48.2% raparigas) de 12 a 18 anos ($M = 15,01$ $DT = 1.73$) procedentes de 4 Escolas Secundárias da Andaluzia. A amostra é representativa dessa Comunidade, que tem um universo populacional de 838.926 estudantes de ESO (Educação Secundária Obrigatória) e Bachillerato (dois últimos anos da educação secundária - Ensino médio não obrigatório). Foi admitido um erro de amostragem de $\pm 2,4\%$, um nível de confiança de 95% e uma variância da população de 0,50. O tamanho da amostra requerido foi de 1.664 alunos. A seleção dos participantes foi realizada através de uma amostragem estratificada por conglomerados (Santos, Muñoz, Juez e Cortiñas, 2003). As unidades de amostragem foram as escolas, públicas e privadas com financiamento estatal de meios rurais e urbanos de colégios e escolas secundárias da Comunidade Autónoma da Andaluzia. Os estratos foram estabelecidos em função da variável curso, que abrangia os níveis de 1º, 2º, 3º e 4º da ESO (Educação Secundária Obrigatória) e 1º

e 2º de Bachillerato (dois últimos anos de educação secundária - Ensino médio não obrigatório).

A idade média dos grupos de Rapazes e Raparigas é muito semelhante (14.3 em comparação com 14.2 anos de idade, respetivamente) e representa uma diferença mínima que em qualquer caso carece de significância estatística ($F = 20.22$, $gl = 1$, 1721 , $p = .157$).

5.3.2 Procedimento.

Em primeiro lugar, foi enviada uma carta às escolas seleccionadas onde se explicava o projeto de investigação. Posteriormente contactou-se por telefone com as respetivas direções e procedeu-se ao agendamento de uma entrevista na qual se explicou o projeto mais pormenorizadamente, e foram entregues as respetivas autorizações para os encarregados de educação e os alunos juntamente com uma carta informativa da investigação. Após a obtenção das respetivas autorizações, realizou-se um seminário informativo com os professores onde se explicaram os objetivos e o escopo do estudo. A aplicação dos instrumentos foi realizada por um grupo de investigadores peritos e treinados. Os materiais foram distribuídos aos adolescentes nas suas salas de aulas habituais, durante um período normal de aulas onde o professor-diretor de turma do respetivo ano esteve sempre presente. A ordem de administração dos instrumentos foi compensada em cada aula e centro educativo. A fase de administração dos instrumentos começou em janeiro de 2009 e acabou em março de 2009. Os adolescentes foram sempre informados de que a participação na investigação era voluntária e anónima. Finalmente, os professores-diretores de turma também entregaram uma ficha com informações sobre cada um dos alunos da sua turma. O estudo reuniu os valores éticos requeridos pela investigação com seres humanos, respeitando os princípios fundamentais incluídos na Declaração de Helsínquia, nas suas atualizações, e nas normativas vigentes (consentimento informado e direito à informação, proteção de dados pessoais e garantias de confidencialidade, não discriminação, gratuidade e possibilidade de abandonar o estudo em qualquer fase).

5.3.3 Instrumentos de medida.

Para este estudo foram aplicados diferentes instrumentos de medida que pretendiam avaliar diferentes aspetos do domínio pessoal, familiar, escolar, e comunitário, juntamente com outros aspetos mais focados no comportamento violento e na vitimização na escola.

5.3.3.1 Âmbito pessoal.

5.3.3.1.1 Autoestima

Para avaliar os aspetos relacionados com o self foram utilizados dois tipos de medida: instrumentos que avaliam o self-geral e instrumentos que avaliam dimensões específicas do self. Para isso, foi utilizado o Questionário Rosenberg de Autoestima e as escalas Social e Académica do AUT-AD (García e Musitu, 1999).

The Rosenberg Self-Esteem Scale –RSE- . A escala original foi desenvolvida a partir de um conceito unidimensional da autoestima. No entanto, algumas investigações obtiveram uma estrutura fatorial composta por duas dimensões: desprezo por si próprio (*self-derogation*) e melhoria (*self-enhancement*) (Kaplan and Pokorny 1969; Shahani et al 1990). Finalmente, verifica-se que esta estrutura fatorial depende, aparentemente, da idade e que nos adolescentes a estrutura fatorial predominante é unidimensional (Goldsmith, 1986). A escala oferece um índice adequado de consistência interna, medida com o alpha de Cronbach, com valores compreendidos entre 74 e .88 (Davies, DiLillo e Martínez, 2004; McCarthy e Hoge, 1982; Pokorny, 1969; Sanan, Dipboye e Philips, 1990). A versão mexicana também apresenta uma elevada consistência interna (alpha de Cronbach. entre .80 e 87) e uma confiabilidade teste-reteste de .72 (Atienza, Moreno e Balaguer, 2000; Banos e Guillén, 2000; Vázquez, Jiménez e Vázquez, 2004). Apresenta correlações positivas com outras medidas de autoestima tais como o Heath Self Image Questionnaire (Heath, 1965), Coopermith's Self-Esteem Inventory (Copersmith, 1967), (.76) com a medida de autoestima global do Harter's Self Perception Profile for Adolescents (Hagborg, 1993). Além disso, correlaciona negativamente com medidas de depressão (Vázquez et al., 2004).

Questionário de avaliação da autoestima em adolescentes -AUT-AD – (García e Musitu (1999). É um questionário composto por 12 itens (6 para a autoestima

académica e 6 para a autoestima social). O coeficiente alpha de Cronbach é de (.86) para a autoestima escolar e (.76) para a autoestima social. Faz a discriminação entre rapazes e raparigas; as raparigas mostram uma maior autoestima escolar que os rapazes. Além disso, discrimina entre idades: os adolescentes de 11-13 anos manifestam classificações mais elevadas que os adolescentes de 14 a 16 na autoestima escolar. A autoestima escolar correlaciona negativamente com medidas de conflito entre os pais, entre pais e filhos e problemas de comunicação familiar. Também apresenta correlações negativas com medidas de eventos vitais que provocam stress, sintomatologia depressiva, stress percebido, atitude positiva em relação com a transgressão, comportamento perturbador na sala de aula e consumo de substâncias. Por outro lado, correlaciona positivamente com o apoio dos pais, com a percepção do professor do rendimento escolar do aluno na sala de aula e a integração do adolescente na escola. A autoestima social correlaciona negativamente com os problemas de comunicação familiar e positivamente com a comunicação familiar aberta, o comportamento delitivo e o consumo de substâncias.

5.3.3.1.2 Solidão

UCLA Loneliness Scale (Russel, 1996). Escala de 20 itens que avalia a solidão. A escala apresenta uns coeficientes de confiabilidade que oscilam entre .74 e .94 conforme a população à qual se aplique o questionário (Cramer e Barry, 1999; Ireland e Power, 2004; Russell, 1996) e a confiabilidade teste-reteste no período de um ano é também satisfatória e toma valores de entre .73 e .92 (Cramer e Barry, 1999). Quanto à adaptação mexicana, Expósito e Moya (1999) reportam um coeficiente de confiabilidade de .91.

5.3.3.1.3 Satisfação com a vida

Escala de Satisfação com a Vida (Diener, Emmons, Larsen e Griffin, 1985). É constituída por 5 itens que avaliam a satisfação do adolescente com a sua vida e foi adaptada ao mexicano por Atienza, Pons, Balaguer e García-Merita (2000). A consistência interna da escala é elevada (alpha de Cronbach de .81). Além disso, esta escala correlaciona negativa e significativamente com a solidão, stress percebido e a

sintomatologia depressiva, e positiva e significativamente com a comunicação com o pai e a mãe, clima social familiar, autoestima social.

5.3.3.1.4. Sofrimento psicológico

Questionário de avaliação da sintomatologia depressiva -CESD – 7. É um questionário adaptado do original de 20 itens por Herrero e Gracia (2007) e com um claro precedente em Herrero e Meneses (2006). A consistência interna da escala global conforme o alpha de Cronbach é de 0.83. Correlaciona negativamente com medidas de autoestima, apoio familiar e comunicação familiar, e positivamente com o conflito familiar, a percepção de stress e os problemas de comportamento e vitimização na escola. O questionário mostrou uma boa discriminação por sexos e idades: os rapazes adolescentes apresentam classificações mais baixas que as raparigas adolescentes; as classificações obtidas na adolescência média são superiores às obtidas no início da adolescência. Além disso, obtiveram-se correlações elevadas com medidas relativas à rede social do adolescente: os sintomatologia depressiva relacionam-se negativamente com o número de amigos na escola e positivamente com o número de amigos fora da escola (Ueno, no prelo).

Questionário de Stress Percebido (CEP) (Cohen, Kamarck e Mermelstein, 1983). É uma versão curta da escala original adaptada por Gracia, Herrero e Musitu. (2002). A consistência interna da escala global conforme o alpha de Cronbach é de 0.68. Esta medida correlaciona positivamente com a presença de sintomatologia depressiva, conflitos familiares, problemas na comunicação familiar e problemas de comportamento na adolescência; as correlações são negativas no caso da percepção de apoio social e a existência de uma elevada autoestima.

5.3.3.1.5. Empatia

Index of Empathy for Children and Adolescents (IECA), (Bryant, 1982). Esta escala é uma adaptação para a população infantil e adolescente da escala para adultos de Mehrabian e Epstein (1972) e adaptada ao mexicano por Pérez-Delgado e Mestre (1999). A consistência interna da escala original é de .67 (Bryant, 1982) e a confiabilidade teste-reteste de .76 (Frías, Mestre e Pérez-Delgado, 1997). No caso da amostra mexicana, a escala apresenta uma confiabilidade teste-reteste entre .82 e .88 e

o coeficiente de consistência interna oscila entre .77 e .88 em função da amostra. Em relação à versão mexicana, o coeficiente de consistência interna toma valores situados entre .73 e .77 (Pérez Delgado e Mestre, 1999). Obtiveram-se correlações positivas com outras medidas de empatia (Wied, Goudena e Matthys, 2005) e de altruísmo (Mestre, Pérez, Samper e Martí, 1998), e correlações negativas com comportamento antissocial (Sobral, Romero, Luengo e Marzoa, 2000) e comportamento violento (Wied, Goudena e Matthys, 2005). Por outro lado, encontraram-se diferenças na empatia em função do sexo: as raparigas demonstram classificações mais elevadas que os rapazes, especialmente quando a referência é do mesmo sexo (Bryant, 1982; Mestre, Pérez, Samper e Martí, 1998; Retuerto, 2002).

5.3.2 Âmbito da família.

5.3.2.1. Comunicação pais-filhos

Questionário de Avaliação da Comunicação Familiar -CECF-. (Barnes e Olson (1982). A escala original apresenta uma estrutura de dois fatores que se referem ao grau de abertura e à presença de problemas de comunicação familiar. No entanto, na nossa amostra, a escala apresenta uma estrutura fatorial de três fatores (para o pai e para a mãe separadamente): Comunicação aberta, Comunicação ofensiva e Comunicação evitativa. O coeficiente alpha das subescalas é: 0.87 para a comunicação aberta, 0.76 para a comunicação ofensiva e 0.75 para a comunicação evitativa. A comunicação aberta entre pais e adolescentes apresenta correlações positivas com as diferentes dimensões da autoestima e do apoio familiar e do amigo, e correlações negativas com o stress percebido e sintomatologia depressiva no filho/a. Ao contrário, os problemas de comunicação familiar correlacionam positivamente com o comportamento criminoso e negativamente com as dimensões da autoestima e o apoio familiar e do amigo.

5.3.2.2. Clima Social Familiar

Escala de Clima Social Familiar (FES). (Moos, Moos, e Trickett, 1984). Escala de 27 itens adaptada ao mexicano por Fernández-Ballesteros e Sierra, que avalia em 3 subescalas a Coesão, a Expressividade e o Conflito. A confiabilidade das subescalas test-retest é a seguinte: 0.86 para a coesão, 0.73 para a expressividade e 0.85 para o conflito. Os adolescentes mais novos percebem mais coesão e menor conflito que os

médios e os adolescentes que pertencem a famílias completas percebem também uma coesão maior e menor conflito (Jiménez, Murgui e Musitu, 2005). A dimensão de relações familiares correlaciona negativamente com o consumo de álcool e outras medidas de desajuste comportamental no filho adolescente e positivamente com o comportamento adaptativo. Entretanto, as mães de filhos com problemas de comportamento percebem as suas famílias como menos coesivas, menos expressivas e mais conflituosas. Correlaciona positivamente com a autoestima global de Rosenberg (1986) e a social, familiar e académica de García e Musitu (1999), com a comunicação familiar (comunicação aberta com o pai e a mãe), com a felicidade e com a empatia. E negativamente com a agressividade em todas as dimensões (aberta ativa pura, aberta reativa, aberta instrumental, relacional pura, relacional reativa e relacional instrumental) e a solidão.

5.3.3. Âmbito escolar.

5.3.3.1. Clima Social na sala de Aula

Class Environment Scale (CES) (Moos, Moos, e Trickett, 1974, 1989). Escala original de 30 itens adaptada por Fernández-Ballesteros e Sierra, 1982). A escala avalia a dimensão de Relações, que faz referência ao grau em que os alunos consideram-se integrados na sala de aula e existe apoio e ajuda entre eles e em relação com o professor. Esta dimensão está composta por três subescalas: Implicação, Amizade e ajuda entre alunos, e Ajuda do professor. No que diz respeito à consistência interna da adaptação mexicana, as subescalas de Envolvimento, Amizade e ajuda do professor apresentam um coeficiente alpha de Cronbach de: .85, .78 e .90, respetivamente (Arévalo, 2002). As três subescalas apresentam correlações elevadas e significativas com a área social do Inventário de Ajustamento da personalidade de Hugo Bell (Arévalo, 2002).

Por outro lado, a dimensão de Relações discrimina em função da idade: os adolescentes com idades compreendidas entre 10 e 12 anos obtêm classificações mais elevadas nesta escala, em comparação com os adolescentes de entre 12 e 16 anos (Cava e Musitu, 1999). Além disso, em relação com o status sociométrico, os adolescentes populares, rejeitados, ignorados e de status médio diferem nas dimensões de envolvimento dos alunos nas tarefas da aula e perceção de ajuda do professor: por um lado, os adolescentes ignorados percebem um maior grau de implicação de todos os

alunos na aula, enquanto que os populares percebem a existência de uma menor implicação; por outra parte, os adolescentes rejeitados percebem um grau significativamente menor de ajuda do professor que os rapazes ignorados e os populares (Cava e Musitu, 2001).

5.3.3.2. Atitudes em relação com a autoridade.

Questionário de Atitude em relação com a Autoridade Institucional (Reicher e Emler, 1985). É um questionário de 10 itens adaptado, que avalia a Atitude positiva em relação com a autoridade institucional e a Atitude positiva em relação com a transgressão de normas sociais. A consistência interna das subescalas conforme o alpha de Cronbach é de .77 para Atitude positiva em relação com a transgressão de normas sociais e de .73 para Atitude positiva em relação com a autoridade. A atitude positiva em relação com a autoridade institucional apresenta relações positivas com medidas de integração escolar, rendimento académico e autoestima, e relações negativas com medidas de sintomatologia depressiva na população adolescente (Musitu, Estévez, Martínez e Murgui, 2004). A atitude positiva face à transgressão de normas sociais correlaciona significativamente com a implicação em comportamentos criminais e violentos (Emler e Reicher, 1995, 2005; Estévez, Musitu e Herrero, 2005).

5.3.3.3. Violência e Vitimização na Escola

Escala de Comportamento Violento na Escola (Little, 2003). Escala de 25 itens adaptada do original dirigida à população escolarizada. Avalia diferentes tipos de agressão atendendo ao facto de ser aberta (visível) ou latente (implícita). As subescalas são: Agressão aberta pura, Agressão aberta reativa, Agressão aberta instrumental, Agressão relacional pura, Agressão relacional reativa, Agressão relacional instrumental. A consistência interna das subescalas conforme o alpha de Cronbach é de .79 para Agressão aberta pura, .82 para Agressão aberta reativa, .84 para Agressão aberta instrumental, .62 para Agressão relacional pura, .63 para Agressão relacional reativa, e .78 para Agressão relacional instrumental. As diferentes subescalas apresentam correlações positivas com medidas de sintomatologia depressiva, sentimento de solidão e autoestima nas vítimas. Além disso, os resultados para a agressão aberta e relacional parecem diferir conforme o sexo, no sentido de que os rapazes utilizam com maior frequência a agressão aberta e as raparigas a relacional. Por outra parte, a agressão

reativa, em comparação com a instrumental, está mais firmemente relacionada com certos problemas de ajustamento na adolescência tais como a excessiva impulsividade ou a baixa tolerância à frustração (Little, Brauner, Jones e Hawley, 2003; Little, Henrich, Jones e Hawley, 2003; Prinstein, Boergers e Vernber, 2001).

Escala de Vitimização na Escola (Estévez, Musitu e Herrero, 2005). Esta escala avalia três dimensões da vitimização: aberta verbal, aberta física e relacional. A consistência interna das subescalas oscila entre .75 e .91. conforme o alpha de Cronbach. Geralmente, as subescalas apresentam correlações positivas com medidas de ansiedade, sintomatologia depressiva, stress percebido, sentimento de solidão, comunicação familiar negativa e expectativas negativas do professor (Crik e Grotpeter, 1996; Estévez, Musitu e Herrero, 2005a, 2005b; Storch e Masia-Warner, 2004).

5.3.3.4. Cyberbullying na Escola

Escala de Vitimização através do telemóvel e da internet (CYB-VIC) (Buelga, Cava e Musitu, 2010). Escala de 18 itens, composta por duas subescalas: **CyberBullying Telemóvel:** (itens 1 + 2 + 3 + 4 + 5 + 6 + 7 + 8). **Item 9:** Permite saber se uma pessoa ou pessoas exercem repetidamente CyberBullying sobre o sujeito que responde ao questionário. **Item 10:** Permite saber a frequência com que ocorrem as situações descritas na escala.

CyberBullying Internet: (itens 1 + 2 + 3 + 4 + 5 + 6 + 7 + 8 + 9 + 10). **Item 11:** Permite saber se uma pessoa ou pessoas exercem repetidamente CyberBullying sobre o sujeito que responde ao questionário. **Item 12:** Permite saber a frequência com que ocorrem as situações descritas na escala.

As duas subescalas apresentam um coeficiente de confiabilidade de 0.84 conforme o alpha de Cronbach. De um modo geral, estas subescalas apresentam correlações positivas com medidas de autoestima geral e académica, satisfação com a vida, sentimento de solidão, sintomatologia depressiva e stress percebido (Buelga, S., Cava, M. J. e Musitu, em revisão; Buelga, Cava, e Musitu, 2010; Buelga, Cava e Pons, 2009; Pons, Buelga, e Martínez, 2009).

5.3.4. Âmbito comunitário .

5.3.4.1. Apoio social comunitário

Questionário de apoio social comunitário (Gracia, Musitu e Herrero, 2002).

Consta de 4 subescalas que avaliam a Integração Comunitária, a Participação Comunitária, o Apoio Social nos sistemas Informais e o Apoio Social nos Sistemas Formais. O coeficiente alpha de Cronbach para as subescalas oscila entre .85 e .88. No que diz respeito à validade, apresenta correlações positivas com medidas de autoestima social e correlações negativas com medidas de sintomatologia depressiva e sentimento de solidão.

5.4. Conclusões e Discussão.

O estudo da vitimização e violência entre adolescentes nas escolas avançou de forma destacada nas duas últimas décadas (Palmero, Guerrero, Gómez, Carpi e Gorayeb, 2010). Muito resumidamente, uma parte da investigação esteve orientada para as variáveis (variable-oriented) e outra parte para as pessoas (person-oriented). A primeira modalidade analisou empiricamente as relações de violência e vitimização com uma grande quantidade de correlatos psicossociais, enquanto que a segunda realçou a análise da frequência de determinados tipos de adolescentes nas amostras utilizadas e as suas características principais. Uma estratégia frequentemente utilizada foi a de combinar as duas estratégias: uma análise empírica das relações entre as variáveis foi acompanhada por uma classificação dos adolescentes e pelo estudo das suas características (ver Schwartz, 2000, para uma revisão).

Na revisão efetuada por Herrero, Estévez e Musitu (2006) do primeiro tipo de estratégia (centrada nas variáveis), destaca como os textos científicos mostraram consistentemente que a violência e a vitimização apresentam uma relação com aspetos importantes do ajustamento psicossocial dos adolescentes na escola. Assim, é abundante a evidência empírica que associa o comportamento agressivo nos adolescentes com problemas de ajustamento psicossocial. Estes estudos destacam como o comportamento

agressivo entre os estudantes está relacionado com o sofrimento psicológico (Ritakallio, Haltiala-Heino, Kivivouri e Rimpelä, 2005; Stanger, Achenbach e Verhulst, 1997; Palmero, 2008). Além disso, estes comportamentos agressivos têm também efeitos negativos sobre o ambiente familiar do adolescente e noutras figuras de autoridade como os professores (Birch e Ladd, 1998).

No caso da vitimização, a literatura disponível que indica as suas consequências negativas no ajustamento psicológico do adolescente é muito ampla (Bryant e Range, 1995; Epstein, Saunders, Kilpatrick e Resnick, 1998; Prinstein, Boegers e Vernberg, 2001; Saunders, Kilpatrick, Hanson, Resnick e Walker, 1999; Turner, Finkelhor e Ormrod, 2006). Destacam-se a este respeito as revisões de Hawker e Boulton, (2000) e Hodges e Perry, (1999) que salientam o acordo entre os diferentes estudos sobre os problemas de ajustamento psicossocial associados à vitimização.

No que diz respeito à segunda modalidade (orientada para a pessoa) do estudo de tipos de adolescentes em função dos seus níveis de violência e/ou vitimização, destacam-se os estudos com amostras probabilísticas que nos oferecem informação valiosa sobre a percentagem de vítimas e de violentos na sociedade, bem como as suas características principais. Em Espanha, destacam-se diversos trabalhos durante a última década (Provedor da Justiça, 2007, para uma revisão; Ortega, 1998; Serrano e Iborra, 2005) que sugerem sistematicamente que entre 15 e 20% dos adolescentes nas escolas são vítimas ou agressores, umas percentagens muito semelhantes às encontradas em outros países do nosso meio (para uma análise da Áustria, Bélgica, Noruega, Irlanda e Reino Unido, ver Serrano e Iborra, 2005). Um grupo minoritário mas muito preocupante para os responsáveis educativos, famílias, profissionais da comunidade e responsáveis pelas políticas públicas. Estas investigações permitiram-nos conhecer algumas características dos violentos e das vítimas.

Violentos: los violentos são impulsivos e toleram mal as frustrações; utilizam frequentemente a violência como forma de inclusão social; custa-lhes adaptar-se às normas estabelecidas e por isso apresentam elevados níveis de transgressão de normas sociais e escolares; e com os adultos – pais e professores principalmente- costumam apresentar uma atitude hostil e desafiante. Em relação às características da família, Batsche e Knoff (1994) concluem que os violentos provêm, na sua maioria, de famílias

autoritárias, hostis, com escassas capacidades de solução de problemas e que respondem com violência face às provocações.

No que diz respeito aos sistemas cognitivo e emocional dos violentos, Diaz-Aguado e colaboradores (2005) salientam que estes adolescentes têm uma menor disposição de estratégias não violentas para resolução de conflitos. Também, este tipo de adolescentes tem tendência a se identificar com um modelo social que implica domínio e submissão, o que permite justificar comportamentos violentos não só nas relações entre pares, como também em termos de xenofobia ou sexismo. Emocionalmente, estes adolescentes costumam ser pouco empáticos, o que talvez explica o fato de aplicarem estratégias de resolução de conflitos violentas enquanto que outros adolescentes mais empáticos descartem estas mesmas estratégias por considerá-las impróprias.

Vítimas: no que diz respeito aos adolescentes a quem se intimida na escola, com frequência costumam ser ignorados ou rejeitados pelo resto dos colegas; apresentam um aspeto triste e deprimido; refletem insegurança, ansiedade e timidez; mostram mudanças de humor inesperadas, com irritabilidade e raiva subita; têm uma opinião negativa de si próprios (baixa autoestima), e apresentam dificuldades para se impor no grupo de colegas.

VITIMIZAÇÃO E VIOLÊNCIA NA ESCOLA

Para o estudo da vitimização analisaram-se três formas de vitimização: aberta verbal, aberta física e relacional. A vitimização aberta refere-se a comportamentos físicos ou verbais que o adolescente recebe de outros adolescentes com a intenção de magoar (empurrões, insultos, etc.). É uma forma de vitimização direta e “na cara”. A vitimização relacional, por sua vez, faz referência ao sofrimento de um tipo de violência dirigida a danificar as relações sociais do adolescente ou os seus sentimentos de inclusão social. É, portanto, uma forma indireta de vitimização e baseada nas relações sociais. Em função das classificações nestas variáveis, formaram-se três grupos de adolescentes (baixo, médio e alto). A maior parte da amostra encontrava-se pouco ou moderadamente vitimizada. Os adolescentes muito vitimizados eram cerca de 9%, em termos globais.

No que diz respeito aos seus níveis de ajustamento psicossocial, observou-se, em conformidade com a literatura científica, que estes adolescentes muito vitimizados apresentam níveis baixos de autoestima (Del Barrio e cols., 2003; Diaz-Aguado, 2005; Estévez e cols., 2006), mas estas diferenças estão confinadas exclusivamente à autoestima social e geral, enquanto que não se encontraram diferenças no que diz respeito à autoestima académica, o que apenas confirma parcialmente a H₁, na medida em que tínhamos considerado a hipótese de que a autoestima académica seria também inferior em relação aos não vitimizados.

H1: Os adolescentes vitimizados e violentos diferem dos não vitimizados e não violentos porque têm uma menor autoestima geral, académica e social, maior solidão, stress, humor depressivo e menor satisfação com a vida e menor empatia.

Este é na nossa opinião, um aspeto muito interessante e sugestivo, que merece uma investigação mais aprofundada. Poderíamos dizer, com base nos nossos resultados, que o aluno vitimizado não tem uma autoestima académica inferior aos não vitimizados, o que nos sugere que o fato de ser vitimizado não tem efeito na autoestima académica e, até onde sabemos, também não tem no rendimento académico, pelo menos inicialmente, porque se persistir, sabemos que tudo o que está relacionado com o âmbito pessoal e familiar ressent-se (O'Moore e Kirkman, 2001; Salmivalli e cols., 1999; Casamajor e cols., 1999).

Pensamos que seria interessante aprofundar estas ideias através de estudos longitudinais. Estes resultados confirmam o risco de exclusão social dos adolescentes vitimizados, que pode muito bem ser um antecedente ou uma consequência da vitimização. Neste sentido é também importante o trabalho de Diaz-Aguado (2005), no qual indica que os colegas podem selecionar as vítimas entre os estudantes rejeitados (excluídos), o que lhes evitaria entrar em conflito com outros grupos; mas também os adolescentes vitimizados podem provocar a antipatia e a rejeição. Esta associação negativa entre autoestima social e vitimização aponta para a erosão dos recursos pessoais do adolescente. Outros aspetos como uma baixa satisfação com a vida, maior stress, solidão e humor depressivo apontam na mesma direção: o ajustamento pessoal do adolescente vitimizado é pobre em comparação com os adolescentes normais (ver revisões de Hawker e Boulton, 2000; Hodges e Perry, 1999). Estes resultados confirmam a H₁, em relação com estas variáveis: solidão, stress, humor depressivo e

satisfação com a vida e empatia, que diferem significativamente dos não vitimizados. Neste sentido, as agressões dos colegas são interpretadas como uma experiência negativa que ameaça diretamente o indivíduo, criando sofrimento psicológico (Prinstein, Boergers e Vernberg, 2001).

Os nossos resultados confirmam também outros estudos dos que se depreende que os adolescentes menos implicados em comportamentos violentos e antissociais têm níveis mais elevados de autoestima familiar. Neste sentido, as deficiências na comunicação entre pais e adolescentes que pode gerar a nova composição da rede social do adolescente (Herrero, 1992), foram relacionadas com a baixa autoestima. Além disso, a falta de apoio familiar e inclusivamente a perceção de rejeição provoca uma deterioração grave da autoestima dos menores (Estévez, 2002).

Da mesma forma, aqueles adolescentes que participam em menor grau em comportamentos perturbadores ou violentos apresentam maiores níveis de autoestima académica. A referida autoestima —e concretamente a concorrência académica percibida pelo adolescente— parece ser um fator protetor relevante na implicação em problemas de comportamento (Martín e cols., 1998; Andreou, 2000; O'Moore, 2000; O'Moore e Kirkman, 2001). Casamajor e cols., (1999), pela sua parte, salienta que a comissão de comportamentos desajustados pode ser considerada como um mecanismo que o adolescente utiliza para chamar a atenção, e bem assim, que este mecanismo está encoberto por níveis baixos de autoestima.

Consideramos relevante a constatação relacionada com o que diz respeito à relação da violência e o ajustamento pessoal. Observou-se que os adolescentes mais agressivos apresentam classificações diferentes em todas as classificações analisadas (menor Autoestima, Satisfação com a Vida, Empatia e maior Solidão, Humor Depressivo e Stress) (Carpi, Gómez, Guerrero e Palmero, 2008; Palmero e Martínez-Sánchez, 2008). As relações familiares destes adolescentes violentos são mais conflituosas e tendem a perceber uma menor coesão familiar e simultaneamente maiores níveis de conflito familiar.

O fato de que nesta investigação tenhamos analisado a autoestima de maneira multidimensional, sem nos limitarmos só ao seu estudo de um modo geral, permite-nos avançar que um clima familiar baseado principalmente no apoio, no diálogo, no afeto e

na comunicação entre os seus membros, constitui o fator principal que garante uma elevada autoestima em todas as suas dimensões (física, emocional, familiar, académica e social), o que por sua vez evita fundamentalmente os sentimentos de vitimização. Do mesmo modo, consideramos pertinente que em trabalhos futuros se continue a aprofundar fundamentalmente nas autoestimas familiar, académica e social, pela importante contribuição que mostraram.

Um aspeto que consideramos que é importante continuar a discutir pelas suas implicações práticas é o fato de que os adolescentes que apresentam um elevado grau de participação em comportamentos perturbadores ou violentos, apresentam, como já tínhamos indicado, níveis mais elevados de sintomatologia depressiva e stress. Nesta linha, Carlson e Corcoran (2001) assinalavam que a sintomatologia depressiva relaciona-se com os problemas de comportamento, afirmação que se pode estender tanto para a violência como para o consumo de drogas (Graña e cols., 2000; Gilvarry, 2000). Também o stress parece estar associado ao desajustamento dos adolescentes e manifesta-se em comportamentos violentos e sintomatologia depressiva. Em relação com esta ideia, é de salientar que a rejeição escolar é percebida pelos próprios adolescentes como um fator que provoca um elevado stress (Jones e Fiori, 1991), aspeto vinculado com os problemas de comportamento. Também, Juang e Silvereisen (1999) afirmavam que uma relação familiar baseada no apoio associa-se de maneira negativa com o comportamento desadaptativo e com a sintomatologia depressiva.

Os nossos resultados coincidem, em grande parte, com outros estudos onde o stress percebido e a sintomatologia depressiva foram estudados de maneira integral e específica com três tipos de comportamentos adaptativos: a agressividade e comportamentos delitivos, o consumo de drogas e a vitimização. Fornecendo novos dados para a investigação dos comportamentos antissociais na adolescência, dado que até ao momento são muito escassos os estudos que tratam conjuntamente o stress e a sintomatologia depressiva com os referidos comportamentos (García, 2004).

COMUNICAÇÃO FAMILIAR

No que diz respeito a esta variável, observa-se que, em geral, os adolescentes vitimizados apresentam umas relações familiares menos francas e mais conflitivas tanto com o pai como com a mãe, o que confirma a H₂, no sentido em que os adolescentes

não violentos e não vitimizados têm uma comunicação mais positiva que os vitimizados e violentos. Este tipo de resultados está a ter maior protagonismo na literatura científica nos últimos anos (ver Herrero e cols., 2006).

H2: Os adolescentes vitimizados e violentos diferem dos não vitimizados e não violentos em que têm mais problemas de comunicação com o pai e com a mãe e uma menor coesão familiar.

Este resultado parece indicar que os adolescentes de famílias que têm uma comunicação familiar adequada, uma maior coesão na família, compreensão, participação, ajuda mútua e uma maior utilização de estratégias funcionais na resolução de conflitos, apresentam uma menor comissão de comportamentos desajustados e violentos que aqueles adolescentes que informam que têm um funcionamento familiar, coesão, adaptabilidade e comunicação pobres. Com estes resultados, podemos afirmar que a hipótese é confirmada na sua totalidade.

Quanto à comunicação familiar, os nossos resultados confirmam os obtidos noutras investigações (Jackson e cols., 1998; Luengo e cols., 1999; Loeber e cols., 2000; Musitu e cols., 2001; Megías e cols., 2002, 2003; Secades e Fernández Hermida, 2003), que assinalaram que os adolescentes que participam em comportamentos desadaptativos mais frequentes e de maior gravidade, dizem ter uma comunicação pior com os seus pais. Paralelamente, nos resultados da nossa investigação observamos que os sujeitos que não se vêm imersos em situações de violência e vitimização, caracterizam-se por terem uma comunicação mais aberta e fluída com os seus progenitores, bem como pela utilização de estratégias de resolução de conflitos familiares baseadas no diálogo e na compreensão. Neste sentido, a comunicação familiar parece constituir um fator protetor face aos problemas de ajustamento no indivíduo. Este efeito também foi indicado, entre outros, por Peterson e Zill (1986); Ruiz-Becerril (1999); Musitu e colaboradores (2001); Muñoz-Rivas y Graña (2001); Secades e Fernández Hermida (2003) e García (2004).

ÂMBITO ESCOLAR

A vitimização também apresenta um padrão estatístico definido nos âmbitos escolares e comunitários. O adolescente vitimizado percebe um clima social pior na aula

e, além disso, é percebido pelos seus colegas mais negativamente e com pior status dentro da sala de aula. Estes resultados permitem-nos confirmar a H₃.

Assim, é possível que a autoperceção que os alunos têm de si próprios na escola possa exercer uma influência na atitude face à própria instituição escolar e o professor.

H3: Os adolescentes vitimizados e violentos diferem dos não vitimizados e não violentos em que têm uma menor implicação na aula, mais dificuldades com os professores, com os pares e uma menor implicação comunitária.

Também se detetaram claras diferenças nos correlatos escolares no que se refere à violência: o adolescente violento percebe um clima pior na aula, em todas as dimensões avaliadas (implicação dos estudantes, relações entre os estudantes e implicação do professor) e é percebido de forma mais negativa pelos seus pares (status). Além disso, apresentam os maiores níveis de atitude transgressora e os menores níveis de atitude positiva em relação com a autoridade. Neste ponto, fica patente que a violência na escola está fortemente vinculada a aspetos escolares.

Finalmente, os adolescentes vitimizados têm menor implicação na comunidade. Sabemos que as relações entre fatores comunitários e violência com adolescentes, nas suas diferentes manifestações, ainda é uma área de estudo pouco explorada. Os escassos trabalhos de investigação publicados salientam que a baixa integração comunitária e a exposição repetida à violência na comunidade está associada à violência e vitimização na escola (Jiménez, Musitu, Ramos e Murgui, 2009; O’Keefe, 1997). Consideramos que este resultado é significativo e que requer uma maior exploração e investigação, na medida em que o âmbito da violência escolar é pouco considerado na intervenção social e comunitária e parece que é muito relevante. Estes resultados permitem-nos confirmar a H₃.

Um aspeto crucial relacionado com os aspetos comunitários: os adolescentes mais violentos têm a tendência a mostrar também uma perceção pior do ambiente comunitário. Basicamente, sentem-se menos integrados na comunidade ou bairro, percebem menos apoio dos sistemas informais e têm menos confiança nos sistemas formais de apoio. Pensamos que estes resultados são importantes pela sua novidade e porque existem muito poucos trabalhos nos quais se tenha integrado o âmbito comunitário para explicar a violência entre pares nas suas diferentes modalidades.

Recentemente tem-se constatado que a implicação e participação na comunidade é uma variável que apresenta um papel importante no ajustamento psicológico e social dos indivíduos (Gracia, 2011; Martínez-Ferrer et al., 2011). Também desempenha um papel ativo na criação de normas aceites na comunidade, pelo que o seu incumprimento é considerado como uma falta de lealdade individual e grupal (Díaz-Aguado, 2006). Parece que nas comunidades que propiciam atividades prossociais, apresenta-se um modelo normativo que protege contra o comportamento violento (Cooley-Strickland, Quille, Griffin, Stuart, Bradshaw e Furr-Holden, 2011), o que também é associado a um maior apoio social e autoestima. Daí a relevância, e por isso pensamos que é importante a incorporação da dimensão comunitária como eixo da explicação e, naturalmente, de intervenção na prevenção da violência nas suas diferentes modalidades (Aisenberg e Ell, 2005; Buelga, Musitu, Vera, Ávila e Arango, 2009; Gracia e Herrero, 2006; Cooley-Strickland et al., 2011).

ATITUDE EM RELAÇÃO COM A AUTORIDADE

A quarta hipótese suscita que os adolescentes com mais problemas de comportamento, apresentam uma atitude mais negativa e de rejeição em relação com a autoridade institucional formal do que aqueles que têm uma atitude mais favorável. Os adolescentes que se caracterizam por apresentar uma escassa adesão à autoridade formal, uma atitude de rejeição em relação com a autoridade escolar, implicam-se mais frequentemente em comportamentos desajustados. A partir dos resultados obtidos, podemos afirmar que esta hipótese é confirmada.

A relação que existe entre estes fatores foi encontrada em estudos nos quais é demonstrado que aqueles estudantes com um autoconceito negativo e atitudes desfavoráveis em relação com a autoridade institucional encontram-se numa situação de risco mais evidente face ao desenvolvimento de comportamentos violentos (Emler e Reicher, 1995; Haynes, 1990; Hoge, Andrews, e Lescheid, 1996). Pelo contrário, tal e como os resultados da presente investigação sugerem, os adolescentes que manifestam atitudes mais favoráveis em relação com a autoridade institucional, como a escola e o professor, apresentam menos problemas de comportamento (Moncher e Miller, 1999).

Também os adolescentes mais vitimizados apresentam algumas diferenças atitudinais em relação com a autoridade (maior atitude transgressora e menor atitude

positiva em relação com a autoridade) relacionada, provavelmente, com as maiores taxas de violência em alguns deles. É importante destacar que a atitude e o comportamento dos adolescentes mantêm uma estreita relação (Epps e Hollin, 1993; Heaven, 1993). Por exemplo, uma atitude negativa em relação com a autoridade institucional pode constituir um fator de risco perante o aparecimento de problemas de comportamento (Loeber, 1996). Paralelamente, e em consonância com os nossos resultados, aqueles adolescentes que apresentam uma atitude positiva em relação com a autoridade institucional tendem a implicar-se menos em comportamentos transgressores (Gottfredson e Hirschi, 1990; Thornberry, 1996; Moncher e Miller, 1999).

H4: Os adolescentes vitimizados e violentos diferem dos não vitimizados e não violentos em que têm uma atitude face à autoridade institucional mais negativa que os não vitimizados e não violentos e uma inclinação à transgressão maior que os adolescentes não vitimizados e não violentos.

Assim, os adolescentes que apresentam uma atitude mais favorável face à transgressão de normas, informam da existência de níveis mais elevados de agressão na família, tanto entre os cônjuges como entre estes e o filho, enquanto que aqueles adolescentes que mostram uma maior adesão em relação com a autoridade institucional, assinalam que o diálogo é a estratégia mais utilizada para resolver situações de conflito familiar.

No que diz respeito à relação entre a rejeição escolar e o envolvimento em comportamentos transgressores, Parkhurst e Asher (1992) salientam que a participação em comportamentos antissociais é uma das causas da rejeição escolar, enquanto que por outro lado, a rejeição escolar é um preditor da delinquência (Parker e Asher, 1987; Kupersmidt e cols., 1990). Assim sendo, a relação que os adolescentes mantêm com o ambiente familiar e o educativo, influi tanto na atitude que o sujeito apresenta em relação com o sistema de regulação social, como na manifestação de comportamentos que implicam uma violação destas regras. Dada a importante relação obtida entre a rejeição da autoridade escolar e os comportamentos antissociais, seria interessante estudar em futuras investigações a correlação existente entre a perceção dos filhos acerca da opinião que os seus pais têm da escola e a rejeição dos filhos em relação com a instituição escolar. Se essa correlação existisse, teríamos outro motivo importante para justificar a necessidade de uma maior implicação dos pais e mães no âmbito escolar.

Motivados pela relevância do tema e a escassez de investigações ao respeito, realizámos uma maior especificação das dimensões da autoridade institucional, dividindo-a em três fatores: atitude em relação com a autoridade institucional formal, rejeição da autoridade escolar e percepção dos adolescentes acerca da opinião que os seus pais têm da escola. Isto permitiu-nos aprofundar mais em relação com a questão das atitudes em relação com a autoridade institucional e a sua relação com os comportamentos desajustados. As análises estatísticas realizadas permitem constatá-lo.

A interrelação —que levamos a cabo neste trabalho— de todas as variáveis tomadas em conta para o estudo, permite-nos afirmar também que os adolescentes que apresentam uma maior adesão em relação com a autoridade formal apresentam níveis mais altos de autoestima familiar. Pelo contrário, os adolescentes que têm uma atitude favorável face à transgressão de normas, caracterizam-se por um nível mais elevado de stress percebido e de sintomatologia depressiva.

Em resumo, os adolescentes com níveis adequados de coesão e comunicação familiar percebem menos stress, menor sintomatologia depressiva e menor rejeição da autoridade institucional escolar e, obviamente, maior autoestima e aceitação em relação com a autoridade institucional formal, tudo o qual teria como resultado, aparentemente, uma passagem sem grandes sobressaltos da adolescência para a vida adulta.

VITIMIZAÇÃO E VIOLÊNCIA EM FUNÇÃO DO SEXO

Neste apartado analisam-se os resultados correspondentes à análise da inclusão *variável sexo* no estudo da vitimização e a violência na escola. Isto realizou-se de três maneiras. Em primeiro lugar, estudou-se a distribuição dos correlatos da vitimização e violência em função do sexo. Em segundo lugar, estudaram-se as diferenças entre rapazes e raparigas com classificações altas em vitimização. Em último lugar, estudaram-se as diferenças entre rapazes e raparigas com classificações altas em violência escolar.

Quanto aos correlatos pessoais, as diferenças entre rapazes e raparigas não são muito grandes. A Autoestima Académica das raparigas é mais alta que a dos rapazes, bem como a sua Empatia. As raparigas apresentam maiores níveis de Ânimo Depressivo. Quanto às relações familiares, também não foram observadas grandes

diferenças entre rapazes e raparigas: embora as raparigas percebam um pouco melhor o clima familiar, a sua relação com o pai é sensivelmente pior que a relação dos rapazes com o seu pai.

Quanto ao ambiente na sala de aula e o status, as raparigas apresentam uma percepção muito mais favorável das dinâmicas na sala de aula e, por sua vez, são percebidas com maior status pelos seus pares. Isto também vai acompanhado de uma menor atitude transgressora em relação com a autoridade.

No que diz respeito aos correlatos comunitários, existe um padrão misto de diferenças entre rapazes e raparigas. As raparigas apresentam taxas mais altas de participação comunitária e confiança nos sistemas formais, enquanto que os rapazes manifestam maior apoio social nos sistemas informais .

Vitimização: Rapazes e Raparigas. Uma forma mais precisa de analisar a relação entre vitimização e sexo consiste em seleccionar os participantes com elevadas classificações em vitimização, agrupá-los por sexo e realizar uma análise das suas diferenças. Dentro do grupo dos adolescentes vitimizados pelos seus pares no que diz respeito a este estudo, e no que se refere ao âmbito pessoal, as raparigas costumam apresentar maiores níveis de Empatia, mas em tudo o restante, os rapazes e raparigas vitimizados são muito similares, até ao ponto de não termos encontrado diferenças significativas e destacáveis. Podemos dizer o mesmo para as relações com os pais e o clima familiar: não existem diferenças entre rapazes e raparigas. No que diz respeito às variáveis comunitárias, as raparigas vitimizadas apresentam uma menor participação comunitária .

H5: Os adolescentes vitimizados e violentos de ambos sexos não diferem significativamente em nenhuma das dimensões do âmbito pessoal, familiar, escolar e comunitário.

Violência: Rapazes e Raparigas. A comparação entre rapazes violentos e raparigas violentas evidencia algumas diferenças significativas. As raparigas violentas apresentam uma maior autoestima social e maior empatia que os rapazes violentos. Quanto às variáveis familiares, só a comunicação aberta nas raparigas apresenta uns níveis significativamente menores. Assim, por uma parte, os nossos resultados apontam

para a existência de um vínculo importante entre a comunicação familiar funcional e o autoconceito positivo do filho/a, constituindo neste caso a comunicação um importante fator protetor. Outros estudos neste âmbito também mostraram a relação inversa, isto é, que os problemas de comunicação familiar, especialmente com a mãe, podem constituir um fator de risco e devir numa autoperceção negativa do filho/a relativamente ao seu contexto familiar (Estévez et al., 2006; Jackson, Bijstra, Oostra, e Bosma, 1998).

As restantes variáveis familiares apresentam níveis muito similares. Quanto às variáveis do âmbito escolar, as raparigas agressoras apresentam um status na sala de aula significativamente maior que os rapazes agressores, embora não existam diferenças significativas nos aspetos atitudinais em relação com a autoridade. As expetativas do professor relativamente ao aluno podem influenciar a sua autoperceção no contexto escolar e na atitude que desenvolve em relação com a autoridade institucional, como a escola e os professores. Com efeito, estudos prévios destacaram que a experiência do adolescente na escola e as perceções e expetativas do professor são dois elementos essenciais para entender porque alguns alunos apresentam um autoconceito escolar negativo e atitudes desfavoráveis face à escola e os educadores (Birch e Ladd, 1998; Cava e Musitu, 2000; Molpeceres, Lucas, e Pons, 2000).

Em relação com os correlatos comunitários, as raparigas violentas costumam ter uma menor participação comunitária, e nas restantes dimensões não existem diferenças significativas. Achamos que este resultado deve ser motivo de uma exploração mais pormenorizada, na medida em que o âmbito comunitário é uma variável muito pouco esperada neste âmbito de estudo.

Estes resultados confirmam a H₅, praticamente na sua totalidade, exceto que as raparigas apresentam uma maior autoestima social e maior empatia que os rapazes e uma comunicação mais pobre na família que os rapazes. Achamos que estes resultados, pelas suas implicações na intervenção, são muito relevantes na medida em que introduzem, ou levam a introduzir, determinadas inovações nos programas de intervenção, como é o aspeto diferencial –rapazes e raparigas-. Achamos também que este é um aspeto que requer maior exploração e análise.

VITIMIZAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS

Um aspeto interessante do presente estudo reside na análise da vitimização através de meios não presenciais ou virtuais (Internet). Tal como ocorreu com outras tecnologias da comunicação, como o telefone com fios nos inícios do século XX, o aparecimento de uma nova tecnologia da comunicação suscita o interesse por determinar a sua influência nas relações sociais. No caso dos adolescentes escolarizados e o estudo da violência e vitimização, este interesse desloca-se para as novas formas de violência que podem estar a ocorrer nesta faixa etária, principalmente quando este grupo pertence plenamente a uma sociedade digital na qual socializaram-se desde o início. Os dados da sociedade espanhola confirmam este aspeto: segundo o I.N.E., no ano 2009 praticamente todos os jovens de entre 16 e 24 anos tinham utilizado alguma vez Internet (98.2%), e esta percentagem continuava a ser muito alta quando o uso era semanal (86.0%).

De fato, no presente estudo, praticamente 90% dos adolescentes dispunha de acesso regular a Internet. Assim sendo, dadas estas percentagens de acesso a Internet: existe realmente uma vitimização através da Internet? Até que ponto é frequente entre os adolescentes? Existe alguma relação entre vitimização presencial e virtual?, etc.

Achamos que é muito importante continuar a investigar para responder com rigor e objetividade estas perguntas, conjuntamente com estas aparentes alterações de padrão de comportamento que estão a surgir e que têm que ver com a duração e intensidade do assédio ou bullying. Assim sendo, parece que o meio eletrónico utilizado entre os adolescentes é a Internet (Li, 2006) o qual acompanha, muitas vezes, o bullying interpessoal, que parece estar condicionado a determinadas variáveis, tais como o fato de que o assédio através da Internet seria mais frequente quando a intensidade da vitimização é moderada e de curta duração (Buelga, Cava e Musitu, 2010). E, relativamente à vitimização grave, constatou-se que o agressor costuma utilizar tanto a Internet como o telemóvel para agredir de forma prolongada a vítima, pelo que esta não se sentiria segura em nenhum momento ou lugar (Katzner, et. al., 2009). Sem dúvida, estes são primeiros resultados, os quais, como já se constatou na introdução, são ainda incipientes, na medida em que são novas formas de violência entre pares que algumas vezes acompanham e outras substituem as antigas formas de violência.

Em princípio, dos resultados obtidos neste estudo depreende-se que a presença de vitimização virtual é muito pouco frequente entre os adolescentes. Das dez situações analisadas que implicavam algum tipo de agressão virtual, só algumas chegam a 20% de los/as adolescentes e, em qualquer caso, de forma muito esporádica (1 ou 2 vezes durante o ano letivo). De fato, atendendo ao número de adolescentes que podem considerar-se vitimizados através da Internet (com frequências que variam entre 1 e 2 vezes por ano letivo e 1 a 2 vezes por mês durante os últimos meses), só 25% dos participantes no estudo sofreram estas situações. Embora seja um grupo de alguma entidade, deve-se ter em conta que faz referência a um grupo com uma vitimização através da Internet muito esporádica, o qual não preencheria o critério de persistência que é considerado fundamental na definição de bullying e cyberbullying. Do acima referido, e em função dos nossos resultados, pode-se inferir que existe a necessidade de unificar critérios entre os investigadores, porque a disparidade de definições e formatos de avaliação é tão grande como os números que encontramos em relação com a incidência do bullying e do cyberbullying (Garaigordobil, 2011).

Na introdução a este trabalho definíamos o bullying como uma agressão a um colega definida pelos seguintes critérios: intensidade, persistência e desequilíbrio de poder. Com estas exigências conceituais, deparamo-nos com uma frequência de bullying inferior a 3%. Se aplicarmos estes mesmos critérios ao cyberbullying descobrimos, como, pelo menos, no presente trabalho, que a percentagem é ainda menor. Obviamente, se flexibilizarmos os critérios, a percentagem aumenta de forma muito significativa, o que coincidiria com trabalhos recentes que colocam esta agressão por via eletrónica em percentagens de até 29 % (Buelga, Cava e Musitu, 2010). Não há dúvida de que, face a estes resultados e estas diferenças entre os investigadores, é necessário continuar a aprofundar nesta temática, mas também, e de forma prioritária, unificar critérios na definição e, naturalmente, na sua avaliação, porque consideramos que é a única maneira de estudar com rigor e objetividade este importante problema entre os adolescentes, que continua *in crescendo*, e avançar no conhecimento deste âmbito de estudo que tantas repercussões está a ter na saúde e na qualidade de vida dos adolescentes.

Também é importante explorar esta forma de violência em função do sexo, na medida em que a literatura emergente sobre este âmbito vem a indicar que, na maioria

das agressões eletrônicas, as raparigas são mais vitimizadas que os rapazes (Burgess-Proctor et al., 2009). Além disso, parece que esta situação está na linha do que ocorre igualmente no assédio ou bullying escolar, sobretudo na modalidade de vitimização relacional (Buelga, Musitu e Murgui 2009; Postigo, González, Mateu Ferrero e Martorell, 2009). De fato, como indicam Kowalski e Limber (2007), muitas agressões eletrônicas estão relacionadas, dado que procuram provocar danos no círculo de amizades da vítima (mediante a difusão de boatos, de segredos) ou na sua percepção de pertença a um grupo (exclusão social). Não obstante, e como já foi indicado, este é um tema que, para além de ser incipiente e com notáveis diferenças, requer uma maior exploração e investigação.

Quanto à relação entre vitimização presencial e virtual, os resultados do estudo sugerem que existe uma relação estatisticamente significativa: observa-se uma tendência que sugere uma maior vitimização presencial nos grupos de maior vitimização virtual. Das três formas de vitimização analisadas neste estudo (verbal, física e relacional), a tendência observa-se nas modalidades verbal e relacional. Estes resultados confirmam a H₆, na medida em que existe uma continuidade entre a violência presencial e a exercida através das novas tecnologias. Não obstante, e como já indicámos anteriormente, é necessária uma maior exploração e análise, dado que a investigação neste campo é ainda incipiente.

H₆: Existe uma linha de continuidade entre as dimensões da vitimização presencial e a vitimização exercida através das novas tecnologias, de tal maneira que quem é vitimizado nas relações interpessoais também é vitimizado através das novas tecnologias.

Em último lugar, encontraram-se diferenças entre os correlatos da vitimização presencial e virtual, na linha de que as relações entre correlatos e vitimização na escola parecem mais marcadas em comparação com o observado para a vitimização através da Internet. Estes resultados não confirmam a H₇. Achamos que estes resultados devem ser interpretados com muita cautela, na medida em que estamos a trabalhar com amostras muito pequenas e com instrumentos que ainda estão longe de ser rigorosos e sensíveis.

H₇: Os adolescentes vitimizados e violentos através das novas tecnologias e de ambos sexos têm o mesmo perfil que os vitimizados e violentos presenciais nos âmbitos pessoal, familiar, escolar e comunitário.

Como já foi referido, estes resultados podem estar condicionados pela escassa frequência de vitimização através da Internet encontrada entre os participantes do estudo, o que obviamente condiciona a elaboração dos grupos de vitimização através da Internet e, estatisticamente, separa como diferentes a adolescentes cujas classificações em vitimização através da Internet diferenciam-se só de forma esporádica. Estes achados, que consideramos de grande interesse, merecem uma maior exploração e investigação, tal como está a ter lugar no contexto nacional e internacional (ver Kowalski, Limber, e Agtston, 2008; Garaigordobil, 2011). Esta é uma linha futura de investigação que, pela sua relevância e transcendência, merece seguir sendo investigada, e é, precisamente, onde nos encontramos no momento presente.

LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Existem uma série de limitações neste estudo que convidam para a cautela em algumas das conclusões do mesmo, embora o seu carácter exploratório possa servir de base para futuras investigações que pretendam aprofundar nos aspetos ora tratados. Em primeiro lugar, a amostra utilizada não é probabilística e, portanto, não podemos considerar que represente os adolescentes escolarizados. Por exemplo, a amostra não incorpora escolas de alto risco, pelo que existe a possibilidade de que os dados do estudo sejam observados em outras investigações com amostras de adolescentes escolarizados de população geral. O estudo de grupos de adolescentes de risco (por exemplo, minorias) é, sem dúvida, uma área pouco explorada (ver Diaz-Aguado, 2005) sobre a qual sabemos pouco. Neste sentido, deveríamos verificar se a distribuição das percentagens aqui observadas replica-se neste tipo de amostras, ou se outros processos têm um maior protagonismo.

Em segundo lugar, a natureza correlacional do estudo impede situar antecedentes e consequentes com precisão. Embora os resultados e as conclusões não reflitam explicações causais, seria, não obstante, interessante salvar esta limitação com a incorporação da variável temporal.

Finalmente, a informação desta investigação é obtida a partir de auto-informe, o que sugere a possibilidade de que as relações observadas sejam devidas à existência de variância por método compartilhado (shared method variance). Isto implicaria que, dado

que é o mesmo adolescente quem responde a todas as questões, as relações observadas no estudo podem atribuir-se a uma tendência de resposta nos adolescentes mais do que a relações válidas entre os construtos. Este tipo de limitação é muito comum nos estudos que utilizam uma única fonte de informação e, para superar essa limitação, é conveniente utilizar informação proveniente de outras fontes (professores, colegas, pais, psicólogos, etc.). Não obstante, embora esta circunstância tenha podido afetar parcialmente o estudo, devido à clara consistência dos nossos resultados com os de outras investigações que utilizaram fontes de informação diversas do próprio adolescente (Estévez e cols., 2006; Herrero e cols., 2006), é provável que isto não tenha exercido um efeito importante.

No entanto, no que diz respeito aos comportamentos de risco, diversos autores afirmam que as respostas dos adolescentes ajustam-se bem à realidade e que o auto-informe é uma técnica adequada para a recolha destes dados (Sutherland e Shepherd, 2001; Zapert e cols., 2002). Para além dos questionários aplicados aos alunos, para futuras investigações seria interessante incluir alguma técnica qualitativa como os grupos de discussão e entrevistas em profundidade aos principais agentes envolvidos na socialização dos adolescentes (pais, professores e os próprios adolescentes). É evidente que a participação de pais e professores no estudo dos fatores de risco e proteção para os comportamentos desajustados, é uma fonte de informação muito válida e útil.

IMPLICAÇÕES DESTA INVESTIGAÇÃO NO TRABALHO SOCIAL

Nesta investigação analisou-se um problema no ajustamento dos adolescentes relacionados com a violência e vitimização nas suas diferentes manifestações. Verificou-se a importância que têm os contextos familiar, escolar e comunitário na explicação desse tipo de comportamentos, e em consequência, a qualidade de vida e a satisfação com a vida nos adolescentes, rapazes y raparigas. É evidente que fazer referência a estes contextos tão realmente significativos convida-nos, como profissionais do trabalho social, e mesmo como cidadãos, a tê-los muito presentes nos programas de intervenção, prevenção e reinserção cujo objetivo seja melhorar e

potenciar o bem-estar psicossocial e a qualidade de vida de todos os seres humanos e, em relação com esta investigação, dos adolescentes.

Como trabalhadora social, considero que as contribuições desta tese fazem pleno sentido na melhoria e potenciação nos programas familiares, escolares e comunitários. Sabemos muito bien que os âmbitos familiar e escolar têm características comuns que favorecem a sua colaboração: ambos os contextos estão imersos na mesma cultura, têm como finalidade comum a educação de rapazes e raparigas, a estimulação e promoção do seu desenvolvimento, e partilham o trabalho de cuidar e proteger os menores. Ao mesmo tiempo, não devemos esquecer que são contextos com diferentes funções, organização espaço-temporal diversa e papéis diferenciados, mas, embora diferentes, exercem funções complementares na transmissão de conteúdos, atitudes e valores aos filhos, fundamentais para o seu desenvolvimento psicossocial e para a sua felicidade.

No âmbito educativo, o Trabalho Social desenvolve funções específicas dentro das equipas interdisciplinares, como é o Serviço de Orientação Educativa, Psicopedagógica e Profissional, o qual, em palavras de Rosello “tem a sua razão de ser na necessidade de abordar a realidade em que se intervém desde uma perspetiva globalizadora, que considere todos os fatores e elementos que interagem no processo educativo, tanto no sistema escolar como na sua relação com outros sistemas e instituições” (Rosello, 1998).

No âmbito comunitário, a atenção às famílias pelos profissionais do trabalho social tem lugar através dos programas específicos dentro dos serviços sociais: o Serviço de Convivência e Reinserção Social nos serviços sociais comunitários e o Programa de Tratamento Familiar nos serviços sociais especializados, ambos complementares e necessários devido à complexidade das situações que defrontam (Cordero e Hernández, 2011).

Constatámos nesta investigação a importância do bom funcionamento familiar e escolar para o ajustamento dos adolescentes. Assim, num problema tão complexo como o bullying e o cyberbullying, o protagonismo das famílias, o seu funcionamento, definido através da comunicação e o clima, e a escola, através das atitudes em relação com a autoridade e o clima social, convergem de forma muito significativa na explicação nos problemas entre pares no âmbito da adolescência. Também temos

constatado como estes dois cenários na vida dos adolescentes têm íntimas relações com dimensões pessoais tais como a autoestima, a empatia e a satisfação com a vida.

Uma das contribuições principais para a intervenção do trabalho social com adolescentes procede do modelo ecológico, dado que, tal como afirma Villalba (2000): “As perspectivas ecológicas também incluem o mundo interno das pessoas e a identificação das suas capacidades de autocuidado, autodireção, autoeficácia, autocontrole e autoestima. Por isso, um dos objetivos do Trabalho Social com infância, adolescência e família seria identificar os recursos e potencialidades dos clientes ou usuários nos seus diversos níveis para ajudar a potenciar, substituir ou complementar o uso desses recursos”. Tal e como explica a autora, este modelo oferece ferramentas para que os profissionais do trabalho social possam identificar capacidades e riscos nos adolescentes, nas suas famílias e nas comunidades onde vivem.

As reflexões emanadas dos nossos dados, as referências teóricas utilizadas para o desenvolvimento desta investigação e os instrumentos de avaliação utilizados são, na nossa opinião, importantes contributos para o dia-a-dia do trabalho social, na medida em que enriquecem a análise do problema, melhoram a eficácia dos sistemas de avaliação, ou pelo menos, podem melhorar esses sistemas e, finalmente, esperamos e desejamos que possam enriquecer e potenciar os programas de intervenção e prevenção no âmbito da adolescência, no qual, como já vimos, estão profundamente implicados os contextos familiar e escolar.

A colaboração conjunta destes contextos tem grandes benefícios, entre os quais está a possibilidade de oferecer modelos de relação e intervenção com os alunos, a divulgação da função educativa da escola nos pais e mães, por forma a aumentar a compreensão, a aceitação e a valorização do trabalho educativo e a possibilidade de enriquecer as escolas com as contribuições das famílias como recurso humano de apoio.

Finalmente, um contexto muito pouco explorado e com relações muito próximas com a família e a escola é a comunidade. A comunidade foi definida neste trabalho através do apoio social comunitário (integração e participação social) e temos observado que este cenário é importante na vida do ajustamento de los adolescentes e, em consequência, acreditamos e apoiamos uma proposta muito relacionada com a perspectiva ecológica e na que se integram os cenários familiar, escolar e comunitário, de que a análise e a intervenção com adolescentes com problemas de comportamento não

só deve integrar os aspetos familiares e escolares, mas também os comunitários. Neste sentido, é necessário destacar a importância dos programas existentes dentro dos serviços sociais comunitários para atender às famílias em situações de risco, tal como reconhecem Cordero e Hernández (2011).

De acordo com o trabalho da nossa investigação, passar por alto algum destes cenários na análise da prevenção, intervenção e reinserção com adolescentes implicados na violência e vitimização e cyberbullying seria amputar as possibilidades de melhoria e potenciação da qualidade de vida dos adolescentes.

Contribuições do Trabalho Social para a prevenção, atenção e reinserção nos adolescentes implicados na violência, vitimização e cyberbullying escolar.

O Trabalho Social é uma das profissões com mais trajetória na intervenção social que, em palavras de Cordero, Fernández e Palacios “Para além de estar exposto à consideração alheia, pensa-se a si próprio e reflecte acerca do que faz, gerando conhecimento com base científica que pretende orientar a ação e aumentar as suas destrezas” (Cordero, Fernández e Palacios, 2011).

Concretizando as contribuições do Trabalho Social para o tema da violência e vitimização escolar nas suas diferentes manifestações, estas podem realizar-se num triplo nível de intervenção: *Prevenção, Atenção e Reinserção*.

No nível de prevenção, os profissionais do Trabalho Social podem propor medidas, em matéria de políticas sociais, que tentem atalhar as causas estruturais potenciadoras da violência entre pares. Neste sentido, o Trabalho Social alerta sobre a importância de trabalhar com todos os fatores de risco: culturais, comunitários, familiares e pessoais. Os valores dominantes derivados da globalização neoliberal, dosistema patriarcal e do etnocentrismo devem ser combatidos com valores cooperativos geradores de uma convivência pacífica, igualitária e intercultural. Trata-se, pois, de desvendar a complexidade do fenómeno da violência entre pares que se apresenta como um desafio para os profissionais do Trabalho Social, a favor da defesa de uma educação inclusiva e cuidadora dos alunos mais vulneráveis.

A este nível, também é fundamental a formação, capacitação e sensibilização por parte dos trabalhadores sociais dos profissionais que podem ver-se envolvidos na identificação de possíveis vítimas da violência escolar, muito especialmente os responsáveis educativos. Os profissionais do Trabalho Social possuem as ferramentas

para formar e informar todos os profissionais envolvidos acerca dos fatores que rodeiam a violência escolar com a intenção de provocar ações coordenadas com os serviços sociais e com outros serviços de previdência.

No nível de atenção, pode-se afirmar que os trabalhadores sociais encontram-se numa posição privilegiada para identificar as vítimas, dado que defrontam cada dia situações de vulnerabilidade nos serviços em que trabalham: Serviços Sociais, Mulher, Infância e Família, Migrações, Emprego, Educação... Estes profissionais podem identificar uma possível vítima por duas vias: uma *direta*, porque a vítima o manifeste abertamente ou através de uma pessoa da sua confiança; outra *indireta*, através da presença de indicadores físicos, psicológicos e contextuais, para aqueles casos de demandas inespecíficas que às vezes têm a ver com ajudas pontuais. Desde o Trabalho Social sabemos que isto pode ser só a ponta do iceberg, em cujo fundo podem existir outras situações de violência e de exclusão social.

Não obstante, a identificação de vítimas é uma tarefa difícil, dado que às vezes não querem denunciar a situação, porque têm medo das consequências. Neste sentido, o nível de autoestima, de crenças e prejuízos tem um papel fundamental. Em muitos casos, o silêncio das vítimas, menores, vem motivado pela dificuldade de reconhecer o fracasso dentro do grupo de pares e também da impossibilidade de reconhecer as agressões como tais, ao estarem moralizados no valor da violência.

O silêncio da vítima está também em relação com os protocolos pouco amigáveis que se ativam nos centros educativos. Desde o Trabalho Social propomos facilitar uma atenção mais humanista às vítimas, para que os processos resultem mais benévolos, evitando atitudes de revitimização. De fato, se os procedimentos não são cuidados através de atitudes de afabilidade e empatia na parte dos profissionais que intervêm, podem surgir dificuldades para obter evidências que protejam as vítimas e que facilitem o trabalho com os agressores.

Uma das maiores dificuldades consiste em concretizar ações geradoras de respeito no cuidado das vítimas. A aplicação do respeito é uma premisa ética. No entanto, Sennett (2003) manifesta a complexidade que implica expressar o respeito: “A conduta que expressa respeito é muito frequentemente escassa e está desigualmente distribuída na sociedade, mas o significado do respeito é social e psicologicamente complexo”. Os profissionais do Trabalho Social podem expressar o respeito atuando desde o âmbito

axiológico do *cuidado*. A finalidade que se procura na atenção com as vítimas é que sintam confiança para que possam começar a verbalizar o dano recebido e, posteriormente, reconstruir a sua história pessoal.

A *nível de reinserção*, o mais importante é desenhar, conjuntamente com a vítima, alternativas que facilitem a possibilidade de ter um reconhecimento social. No caso das vítimas de bullying e cyberbuying escolar, uma parte importante do trabalho profissional para conseguir a sua reinserção centrar-se-á em potenciar a autonomia e a capacitação, considerando muito importante que eles sejam os protagonistas no processo de reconstrução das suas vidas. Para isso deve-se partir da verbalização das suas vivências, partilhando as suas experiências, pelo que a atitude de escuta e a geração do vínculo de confiança na relação profissional adquirem um sentido singular. A importância de manifestar a autonomia na intervenção profissional consiste em fazer possível que a própria pessoa reconheça o seu direito de ser respeitada e valorada, tanto pelo seu grupo de pares como por ela própria.

As perspetivas próprias da ética do cuidado (Guilligan, 1985; Mayeroff, 1971; Noddings, 1984) aplicadas à intervenção social com vítimas de violência escolar são de grande utilidade para a reparação do dano nos adolescentes.

Desde o Trabalho Social tenta-se reconhecer os fatores protetores para o desenvolvimento da resiliência (Villalba, 2011) em famílias e adolescentes submetidos a situações de violência escolar.

A modo de conclusão, podemos dizer que o Trabalho Social pode realizar grandes contribuições para o tema da violência e vitimização escolar entre pares através da realização de investigação aplicada, incidindo sobre os contextos onde existem menores e famílias vulneráveis, sobre as ações e boas práticas que estão a ser desenvolvidas pelas diversas instituições com o fim de as combater, e sobre as opções metodológicas e formas de intervenção com vítimas e agressores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adell, M. A. (2002). *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Adler, P. A. y Adler, P. (1995). Dynamics of inclusion and exclusion in preadolescent cliques. *Social Psychology Quarterly*, 58 (3), 145-162.
- Aguilar, M. C. (2002). *Educación familiar: una propuesta disciplinar y curricular*. Málaga: Aljibe.
- Ainsworth, M. D. S. (1979). Infant-mother attachment. *American Psychologist*, 34, 932-937.
- Aisenberg, E. y Ell, K. (2005). Contextualizing Community Violence and Its Effects. An Ecological Model of Parent-Child Interdependent Coping. *J Interpers Violence* July, 5 (7), 855-871.
- Akiba, M. (2004). Nature and correlates of Ijime-bullying in Japanese middle school. *International Journal of Educational Research*, 41, 216-236.
- Alayón, N. (1981). *Definiendo al Trabajo Social*. Buenos Aires: Humanitas.
- Alguacil, J. M. (2010). Ética, nueva ciudadanía y democracia. *Documentación Social*, 159, 27-44.
- Alsaker, F. D. (1996). The impact of puberty. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37, 249-258.
- Alsaker, F. D. (1997). El als de Pubertät Belastung. En A. Grob (Ed.), *¿El und más amable el heute de Jugendliche: el belastet-el überbelastet?* (pp. 129-148). Zürich: Rüegger.
- Alsaker, F. D. y Flammer, A. (2006). Pubertal development. En S. Jackson y L. Goossens (Eds.), *Handbook of adolescent development: European perspectives* (pp. 30-50). Hove, UK: Psychology Press.
- Alsaker, F. D. y Kroger, J. (2006). Self and identity. En S. Jackson y L. Goossens (Eds.), *Handbook of adolescent development: European perspectives* (pp. 90-117). Hove, UK: Psychology Press.
- Álvarez-Uría, F. (1986). *De la Beneficencia al Bienestar Social*. Madrid: Siglo XXI.
- Anderson, C. A., y Bushman, B. J. (2002). The effects of media violence on society. *Science*, 295, 2377-2378.
- Anderson, T. y Magnusson, D. (1990). Biological maturation and the development of drinking habits and alcohol abuse among young males: A prospective longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence*, 19, 33-41.

- Andreou, E. (2000). Bully/Victim problems and their association with psychological constructs in 8-to 12-year old Greek schoolchildren. *Aggressive Behavior*, 26 (1), 49-56.
- Antolín Suarez, L. (2011). *La conducta antisocial en la adolescencia. Una aproximación ecológica*. Tesis Doctoral, Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Aparicio, M. L. (2004). Familia y escuela. Relaciones de colaboración. II Congreso La familia en la sociedad del siglo XXI. Valencia.
- Archer, J. (2004a). Which attitudinal measures predict trait aggression? *Personality and Individual Differences*, 36, 47–60.
- Archer, J. (2004b). Sex differences in aggression in real-world settings: A meta-analytic review. *Review of General Psychology*, 8, 291–322.
- Arévalo, E. E. (2002). *Clima escolar y niveles de interacción social en estudiantes de secundarios [i.e. secundaria] del Colegio Claretiano de Trujillo*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Facultad de Psicología. Escuela de PostGrado.
- Arnet, J.J. (2009). *Adollescense emerging and adulthood. A cultural approach*. Londres: Pearson.
- Arranz, E. (2004). *Familia y desarrollo psicológico*. Madrid: Prentice Hall.
- Atienza, F. L., Moreno, Y., Balaguer, I. (2000). An Análisis of the dimensionality of the Rosenberg selfesteem scale in a sample of valencian adolescents. *Universitas Tarraconensis*, 22. (1-2), 29-42.
- Atienza, F. L., Pons, D., Balaguer, I. y García-Merita, M. (2000). Propiedades psicométricas de la escala de satisfacción con la vida en adolescentes. *Psicothema*, 12, 314-320.
- Austin, S. y Joseph, S. (1996). Assessment of bully/victim problems in 8 to 11 year-olds. *British Journal of Educational Psychology*, 66, 447-456.
- Ávila, M. E. Vera, J .A., Musitu, G. y Jiménez, T. I. (2008). ‘Educación popular, empowerment y psicología comunitaria’. En: Memorias del XIV Congreso Nacional y III Iberoamericano de Pedagogía: *Educación, ciudadanía y convivencia. Diversidad y sentido social de la educación*. Zaragoza, España.
- Ávila, M. E. Vera, J .A., Musitu, G. y Jiménez, T.I. (2008). “Promoción del bienestar: Un programa de educación popular para la intervención comunitaria’. En: Memorias del XVI Congreso Mexicano de Psicología: *Regulación profesional: Una necesidad ante la problemática social*. Monterrey, Nuevo León, México. Sociedad Mexicana de Psicología, A.C.

- Ávila, M. E.; Vera, J. A.; Musitu, G y Jiménez, T. (2009). *Educación Popular y Promoción del Bienestar*. México: Trillas.
- Bach, E. y Darder, P. (2002). *Sedúcete para seducir. Vivir y educar las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Badillo, A. y Marengi, P. (2003). La juventud entre los viejos y los nuevos medios de comunicación. *Revista de Estudios de Juventud*, 61, 65-77.
- Baer, D., Curtis, J., Grabb, E. y Johnston, W. (1996). What values do people prefer in children? A comparative analysis of survey evidence from fifteen countries. En C. Seligman, J. M. Olson y M. P. Zanna (Eds.), *The psychology of values* (pp. 299-328). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bajoit, G. (2003). *Todo cambia. Análisis sociológico del cambio social y cultural en las sociedades contemporáneas*. Santiago: LOM Ediciones.
- Baltes, P. B., Rease, H. W. y Lipsitt, L. P. (1980). Life span developmental psychology. *Annual Review of Psychology*, 31, 65-110.
- Bandura, A. (1969). *Principles of behavior modification*. Nueva York: Holt. Rinchart y Winston, Inc.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Baños, R. M. y Guillén, V. (2000). Psychometric characteristics in normal and social phobic samples for a Spanish version of the Rosenberg Selfesteem Scale. *Psychological Reports*, 87, 269-274.
- Barnes, H. L. y Olson, D. H. (1982). Parent-adolescent communication scale. En H. D. Olson (Ed.). *Family inventories: Inventories used in a national survey of families across the family life cycle* (pp. 33-48). St. Paul: Family Social Science. University of Minnesota.
- Barney, D. (2004). *The network society*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Barranco, C. (2004). Los Modelos de Intervención en Trabajo Social desde las Perspectivas Paradigmáticas de las Ciencias Sociales. Introducción a los modelos críticos: énfasis en lo comunitario y en la calidad de vida. *Servicios Sociales y Política Social*, 66, 9-35.
- Barrera, E., Malagón, J. L. y Sarasola, J. L. (2011). Análisis de la intervención de los trabajadores sociales en el campo de las migraciones. *Portularia: Revista de Trabajo Social*, 11 (1), 25-36.
- Barrera, M. J. y Li, S. A. (1996). The relation of family support to adolescents' psychological distress and behavior problems. En G. R. Pierce y I. G. Sarason (Eds.), *Handbook of social support and the family* (pp. 313-343). New York: Plenum Press.

- Batsche, G. M. y Knoff, H. M. (1994). Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the schools. *School Psychology Review*, 23(2), 165-174.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4.
- Baumrind, D. (1977). Socialization determinants of personal agency. Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development. New Orleans.
- Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth and Society*, 9, 239-276.
- Baumrind, D. (1991). Effective parenting during the early adolescent transition. En P. A. Cowan y E. M. Hetherington (Eds.), *Advances in family research* (Vol. 2). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Baumrind, D. (1996). The discipline controversy revisited. *Family Relations*, 45, 405-414.
- Baumrind, D. (1997). Necessary distinctions. *Psychological Inquiry*, 8, 176-229.
- Bay-Hinitz, A. K., Peterson, R. F. y Quilitch, H. R. (1994). Cooperative games: A way to modify aggressive and cooperative behaviors in young children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27, 435-446.
- Bechara, A. (2001) Neurobiology of decision-making: risk and reward. *Seminars in Clinical Neuropsychiatry*, 6, 205-216.
- Becher, R. M. (1986). Parent involvement: A review of research and principles of successful practice. En L. G. Katz (Ed.), *Current topics in early childhood education*. Norwood: Ablex.
- Beck, A. (1967). *Depression: Clinical, experimental and theoretical aspects*. New York, NY: Harper y Row.
- Begotti, T., Borca, G., Calandri, E., Cattelino, E., Indoglia, S. (2004). Family relationships and risk: an análisis of circularity. IX Conference of the European Association for Research on Adolescence. O Porto.
- Benítez, J. y Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4, 151-170.
- Berdondini, L. (1996). Cohesion and Power in the Families of Children in Bullying/Victim Problems at School: An Italian Replication. Univ. degli Studi di Firenze, Dipartimento di Psicologia, Firenze.
- Berger, K. S. y Thompson, R. A. (1998). *Psicología del desarrollo: Infancia y adolescencia*. Madrid: Panamericana.

- Berger, P. y Luckmann, T. (1984). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1986). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Berkowitz, L. (1962). *Aggression: A social Psychological Analysis*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Berkowitz, L. (1996). *Agresión: Causas, Consecuencias y Control*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bers, M. y Cassell, J. (2000). Children as Designers of Interactive Storytellers: "Let Me Tell You a Story about Myself...". En K. Dautenhahn (Ed.), *Human Cognition and Social Agent Technology* (pp. 61-83). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Bertalanffy, L. Von. (1968). *Teoría General de Los Sistemas*. México: Fondo de Cultura Económico.
- Berti, A. E. (1988). The development of political understanding in children between 6-15 years old. *Human Relations*, 41, 437-446.
- Bestard-Camps, J. (1991). La familia: entre la antropología y la historia. *Papers*, 36, 79-91.
- Bettencourt, B. A., y Miller, N. (1996). Gender differences in aggression as a function of provocation: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 119, 422-447.
- Beutler, I. F., Burr, W. R., Bahr, K. S. y Herrin, D. A. (1989). The family realm: theoretical contributions for understanding its uniqueness. *Journal of Marriage and the Family*, 51 (3), 805-817.
- Beyers, J. M., Bates, J. E., Pettit, G. S., y Dodge, K. A. (2003). Neighborhood structure, parenting processes, and the development of youths' externalizing behaviors: A multilevel analysis. *American Journal of Community Psychology*, 31, 35-53.
- Beyers, W. y Goossens, L. (1999). Emotional autonomy, psychosocial adjustment and parenting: interactions, moderating and mediating effects. *Journal of Adolescence*, 22, 753-769.
- Birch, S. y Ladd, G. (1998). Children interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology*, 34, 934-946.
- Björkqvist, K., Österman, K., y Lagerspetz K. M. J. (1994). Sex differences in covert aggression among adults. *Aggressive Behavior*, 20, 27-33.
- Blatny, M., Hrdlicka, M., Vermeiren, R., Ruchkin, V. y Schwab-Stone, M. (2005). Parent-child relationships and well-being in children: cross-cultural perspective. 9th European Congress of Psychology. Granada.
- Bourdieu, P. (2000). *Cuestiones de sociología*. Madrid: Istmo.

- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Attachment*. (Vol. 1). New York, NY: Basic Books.
- Boyle, D. J. (2005). Youth bullying: Incidente, impact, and interventions. *Journal of the New Jersey Psychological Association*, 55, 22-24.
- Bris, M. y Gairín, J. (2007). La participación de las familias en la educación: un tema por resolver. *Bordón*, 59 (1), 113-151.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Madrid: Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (2002). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós, Barcelona.
- Brooks-Gunn, J. y Reiter, E. O. (1990). The role of pubertal processes in the early adolescent transition. En S. Feldman y G. Elliott (Eds.), *At the threshold: the developing adolescent* (pp. 16-53). Cambridge, USA: Harvard University Press.
- Bruhn, J. y Philips, B. (1985). A developmental basis for social support. *Journal of Behavioral Medicine*, 10, 213-229.
- Bryant, B. K. (1982). An Index of Empathy for Children and Adolescents. *Child Development*, 53, 413-425.
- Bryant, S. y Range, L. M. (1995). Suicidality in college women who were sexually and physically punished by parents. *Violence and Victims*, 10, 195-201.
- Bubolz, M. M. y Sontag, S. (1993). Human Ecology Theory. En P. G. Boss, W. J. Doherty, R. LaRossa, W.R. Shumm y S. K. Steinmetz (Eds.), *Sourcebook of Family Theories and Methods: A Contextual Approach*. New York: Plenum.
- Buchanan, C. M. (1991). Pubertal development, assessment of. En R. M. Lerner; A. C. Petersen y J. Brooks-Gunn (Eds.), *Encyclopedia of adolescence* (pp. 875-883). New York: Garland Publishing.
- Budd, R. W. (1996). Información, interacción, intercomunicación: Tejiendo la red global. El impacto de Internet en el futuro de la educación (traducido del inglés por el profesor José María Legarda). *Zer: Revista de estudios de comunicación (Komunikazio ikasketen aldizkaria)*, 2, Disponible en Internet: <http://www.ehu.es/zer/>
- Buelga S. y Pons, J. (2012). Aggressions among adolescents through mobile phone and Internet. *Psychosocial Intervention*, Vol. XX, No. X, (Artículo publicado Online First: 27/12/2011).

- Buelga, S. y Choliz, M. (2012). El adolescente frente a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. En G. Musitu (Coord.), *Adolescencia y Familia: Nuevos desafíos en el Siglo XXI* (Cap. 9). México: Editorial Trillas.
- Buelga, S., Cava, M. J. y Musitu, G. (2010). Cyberbullying: victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de internet. *Psicothema*, 22 (4), 784-789.
- Buelga, S., Cava, M. J. y Pons, J. (2009). *Cyberbulling: Una nueva forma de maltrato entre iguales adolescentes*. XI Congreso Nacional de Psicología Social. Tarragona, España.
- Buelga, S., Cava, M.J. y Musitu, G. (2012). Reputación social, ajuste psicosocial y victimización entre adolescentes en el contexto escolar. *Anales de Psicología*, 28(1), 180-187.
- Buelga, S., Musitu, G. y Murgui, S. (2009). Relaciones entre la reputación social y la agresión relacional en la adolescencia. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 9, 127-141.
- Buelga, S., Musitu, G., Vera, A., Avila, E., y Arango, C. (2009). *Psicología Social Comunitaria*. México: Trillas.
- Buelga, S., Musitu, G., y Murgui, S. (2009). Relaciones entre la reputación social y la agresión relacional en la adolescencia. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 9, 127-141.
- Bueno, J. R. (1992). *Los servicios sociales como sistema de protección social*. Valencia: Nau llibres.
- Bueno, J. R. (1997). Presencia y representación de los servicios sociales en los medios de comunicación. *Redes de Servicios Sociales*, 1, 45-61.
- Bueno, J. R. (1998). Représentations sociales de l'inadaptation sociale. Approche au groupe social des assistants sociales. Memoria del Diploma de la École des Hautes Études en Sciences Sociales, Paris.
- Bukowski, W. M., y Hoza, B. (1989). Popularity and friendship: Issues in theory, measurement, and outcome. En T. J. Berndt y G. W. Ladd (Eds.), *Peer relationships in child development* (pp. 15–45). New York, NY: Wiley
- Bunge, M. (2000). *La investigación científica. Su estrategia y su filosofía*. Madrid: Siglo XXI.
- Burgess, E.W. (1926). The family as a unity of interacting personalities. *The family*, 7, 3-9.
- Burgess-Proctor, A., Patchin, J. W. e Hinduja, S. (2008). Cyberbullying and online harassment: Reconceptualizing the victimization of adolescent girls. En V. García y J. Clifford (Eds.), *Female crime victims: Reality reconsidered*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

- Cabrera, D., Funes, J. y Brullet, C. (2004). *Alumnado, familias y sistema educativo: los retos de la institución escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Cairns, R. B. y Cairns, B. D. (1994). *Lifelines and risks: Pathways of youth in our time*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Calafat, A. y Amengual, M. (1999). *Educación sobre el alcohol*. Madrid: Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas.
- Calvete E., Orue, I., Estévez, A., Villardón, L y Padilla, P (2010). Cyberbullying in adolescents: Modalities and aggressors' profile. *Computers in Human Behavior*, 26, 1128-1135.
- Canals, J. (1990). Estudio epidemiológico de la depresión en la adolescencia. En J. M. Román Sánchez y D. A. García Villamizar (Eds.), *Intervención clínica y educativa en el ámbito escolar* (pp. 59-65). Valencia: Promolibro.
- Carlson, J. J., y Corcoran, N. E. (2001). Family structure and children's behavioral and cognitive outcomes. *Journal of Marriage and the Family*, 63 (3), 779-792.
- Carpi, A., Gómez, C., Guerrero, C. y Palmero, F. (Eds.) (2008). *Psicología Experimental. Violencia y Sociedad*. Castellón: Llar Digital.
- Carpi, A.; Gómez, C.; Guerrero, C. y Palmero, F. (Eds.)(2011). *Psicología Experimental. El mito de la felicidad*. Castellón: Llar Digital.
- Casamayor, G. (Coord.). (1998). *Cómo dar respuesta a los conflictos*. Barcelona: Graó.
- Casas, A. M. (2004). Estilos educativos en la familia: su influencia en el desarrollo sociopersonal. II Congreso La Familia en la Sociedad del Siglo XXI. Madrid.
- Casas, F. (2000). La adolescencia: retos para la investigación y para la sociedad europea de cara al siglo XXI. *Anuario de Psicología*, 31 (2), 5-14.
- Casas, F., Buxarrais, M. R., Figuer, C., González, M., Tey, A., Noguera, E. y Rodríguez, J. M. (2004). Los valores y su influencia en la satisfacción vital de los adolescentes entre los 12 y los 16 años: estudio de algunos correlatos. *Apuntes de Psicología*, 22, 3-23.
- Caspi, A. y Moffitt, T. E. (1991). Individual differences are accentuated during periods of social change: The sample case of girls at puberty. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 157-168.
- Castel, R. (1995). De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso. Archipiélagos. *Cuadernos de crítica de la cultura*, 21, 27-36.

- Castellón Mendoza, W.R. (2010). Depresión, Ansiedad y Conducta Disocial Adolescente en relación a los estilos de socialización parental. Bilbao. Tesis Doctoral Universidad de Deusto.
- Castells, M. (1996). *The Rise of the Network Society* (Vol.1). Cambridge, UK: Blackell.
- Catalano, R. F., y Hawkins, J. D. (1996). The social development model: A theory of antisocial behavior. En J. D. Hawkins (Ed.), *Delinquency and crime: Current theories* (pp. 149-197). New Cork, NY: Cambridge University Press.
- Cava, M. J. (1998). La potenciación de la autoestima: Elaboración y evaluación de un programa de intervención. Tesis Doctoral, Universitat de València, Valencia.
- Cava, M. J., Buelga, S., Musitu, G. y Murgui, S. (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1), 21-34.
- Cava, M.J. y Martínez, B. (2012). Violencia en la etapa adolescente. En G. Musitu (Coord.), *Adolescencia y Familia: Nuevos desafíos en el Siglo XXI* (Unidad. 2 cap. 4). México: Editorial Trillas.
- Cava, M. J. y Musitu, G. (1999). La integración escolar: un análisis en función del sexo y el curso académico de los alumnos. *Revista Mexicana de Orientación y Psicopedagogía*, 10 (18), 297-314.
- Cava, M. J. y Musitu, G. (2000). *La potenciación de la autoestima en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Cava, M. J. y Musitu, G. (2001). Autoestima y percepción del clima escolar en niños con problemas de integración social en el aula. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54 (2), 297-311.
- Cava, M. J., y Musitu, G. (2002). *La convivencia en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Cava, M. J., Musitu, G. y Murgui, S. (2006). Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Psicothema*, 18 (3), 367-373.
- Cava, M. J., Musitu, G. y Murgui, S. (2007). Individual and social risk factors related to victimization in a sample of Spanish adolescents. *Psychological Reports*, 101, 275-290.
- Cecchini, J. A., González, C., Carmona, M., y Contreras, O. (2004). Relaciones entre el clima motivacional, la orientación de meta, la motivación intrínseca, la autoconfianza, la ansiedad y el estado de ánimo en jóvenes deportistas. *Psicothema*, 16, 104-109.
- Cerezo, F. (1999). La relación agresión-victimización: Variables de personalidad asociadas en sujetos de 10 a 15 años. Actas del II Congreso de la Asociación Española de Psicología clínica y Psicopedagogía. Murcia.

- Cerezo, F. (2006a). Análisis comparativo de variables socio-afectivas diferenciales entre los implicados en bullying. Estudio de un caso de víctima-provocador. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 2, 27-34.
- Cerezo, F. (2006b). Violencia y victimización entre escolares. El bullying: estrategias de identificación y elementos para la intervención a través del test Bull-S. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 4, 106-114.
- Cervera, L. (2009). *Lo que hacen tus hijos en Internet*. Barcelona: RBA.
- Chambers, R. A., Taylor, J. R. y Potenza, M. N. (2003). Developmental Neurocircuitry of Motivation in Adolescence: A Critical Period of Addiction Vulnerability. *American Journal of Psychiatry*, 160, 1041-1052.
- Chermack, S. T. y Walton, M. A. (1999). The relationship between family aggression history and expressed aggression among college males. *Aggressive Behavior*, 25, 255-267.
- Cívicos Juárez, A., González González, A., Pérez González, P. y Hernández Hernández, M. (2006). Análisis de funciones del trabajador social en el campo educativo. *Acciones e investigaciones sociales*, 1 (Extra), 453.
- Clements, D. H. y Nastasi, B. K. (1992). Computers and early childhood education. En M. Gettinger, S. N. Elliott y T. R. Kratochwill (Eds.), *Advances in school psychology: Preschool and early childhood treatment directions* (pp. 187-246). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, S., Gottlieb, B. H., y Underwood, L. G. (2000). Social relationships and health. En S. Cohen, L. G. Underwood y B. H. Gottlieb (Eds.), *Social support measurement and intervention: A guide for health and social scientists* (pp. 3-25). Oxford University Press.
- Cohen, S., Kamarck, T. y Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24, 385-396.
- Coleman, J. C. y Hendry, L. B. (2003). *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Morata.
- Collins, W. A., Gleason, T. y Sesma, A. (1997). Internalization, autonomy, and relationships: development during adolescence. En J. E. Grusec y L. Kuczynski (Eds.), *Parenting and children's internalization of values* (pp. 78-102). New York: John Wiley y Sons.
- Compas, B. (1995). Promoting successful coping during adolescence. En M. Rutter (Ed.), *Psychosocial disturbances in young people*. Cambridge, G.B.; Cambridge University Press.
- Compas, B. E., Hinden, B. R. y Gerhardt, C. A. (1995). Adolescent development: Pathways and processes of risk and resilience. *Annual Review of Psychology*, 46, 265-293.

- Cook T, Murphy, R. y Hunt, H. (2000). Comer's School Development Program in Chicago: A Theory-Based Evaluation. *American Educational Research Journal*, 37, 535-597.
- Cooley, C. H. (1902). *Human nature and the social order*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Cooley-Strickland, Q., Griffin, S. B. y Furr-Holden, D. (2011). Efectos de la exposición de los adolescentes a la violencia en la comunidad: el Proyecto MORE. *Psychosocial Intervention*, 20 (2), 131-148.
- Coopersmith, S. (1967). Parental characteristics related to self-esteem. En *The antecedents of self-esteem* (pp. 96-117). San Francisco: Freeman.
- Cordero Ramos, N. (2009). *Ética y Discursos en Trabajo Social. Las Pioneras de la Profesión en Sevilla*. Tesis Doctoral, Universidad Pablo de Olavide, Sevilla.
- Cordero, N. Fernández, M. I. y Palacios, J. E (2011). Aproximaciones al concepto de Trabajo Social. En G. Cordero, N. Cordero y M. I. Fernández (Comp.) *El Mosaico de la Intervención Social* (pp.19-40). Sevilla: Aconcagua Libros.
- Cordero, N. y Hernández, P. (En prensa). Intervención familiar desde los servicios sociales. Un estudio de caso desde el Trabajo Social. *Revista Documentos de Trabajo Social*.
- Cottrell, L. S. (1933). Roles and marital adjustment. *American Sociological Society Publication*, 27, 107-115.
- Craig, W. M., Pepler, D. J., y Blais, J. (2007). Responding to bullying: What works? *International Journal of School Psychology*, 28, 15-24.
- Cramer, K. M. y Barry, J. E. (1999). Conceptualization and measures of loneliness: a comparison of subscales. *Personality and Individual Differences*, 27, 491-502.
- Cramer, P. (1988). Freshman to senior year: A follow-up study of identity, narcissism, and defense mechanisms. *Journal of Research in Personality*, 32, 156-172.
- Criado, M. J., del Amo, A., Fernández, R. y González, J. (2002). Conductas de amenazas y acoso entre escolares o fenómeno bullying. X Congreso INFAD sobre Psicología de la Infancia y de la Adolescencia: Nuevos retos, nuevas respuestas. Teruel.
- Crick, N. R., y Bigbee, M. A. (1998). Relational and overt forms of peer victimization: A multiinformant approach. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66, 337-347.

- Crick, N. R., Casas, J. F., y Nelson, D. A. (2002). Toward a more comprehensive understanding of peer maltreatment: Studies of relational victimization. *Current Directions in Psychological Science*, 11, 98-101.
- Crick, N. R., y Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710- 722.
- Crick, N. R. y Grotpeter, J. K. (1996). Children's maltreatment by peers: Victims of relational aggression. *Development and Psychopathology*, 8, 367-380.
- Crick, N. R., y Nelson, D. A. (2002). Relational and physical victimization within friendships: Nobody told me there'd be friends like these. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30, 599-607.
- Cunningham, E. G. (2002). Developing a measurement model for coping research in early adolescence. *Educational and Psychological Measurement*, 62, 147-163.
- Curry, A. (2000). Internet Use in Public Libraries: Results of the Burnaby Study. Paper presentado en Netspeed Conference, Calgary, AB.
- Darling, N. y Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496.
- Davies, C. A., DiLillo, D. y Martínez. I. G. (2004) Isolating adult psychological correlates of witnessing parental violence: findings from a predominantly latin sample. *Journal of Family Violence*, 6, 369-378.
- Dávila León, Oscar (2004). Adolescencia y juventud: de las nociones a los abordajes. *Última Década*, 21, 83-104.
- De La Morena, M. L. (1995). Estrategias de interacción social en la infancia. En A. M. González, M. J. Fuentes, M. L. De La Morena y C. Barajas (Eds.), *Psicología del desarrollo: teoría y prácticas*. Málaga: Aljibe.
- De la Red, N. (1993). *Aproximaciones al Trabajo Social*. Madrid: Consejo General de Colegios Oficiales de diplomados en trabajo social y asistentes sociales.
- De la Red, N. (2002). Comentando Imagen y Comunicación en temas sociales de García y Ramírez. *Servicios Sociales y Política Social*, 57, 143-144.
- De Rivas, M. J. (2000). *Manual de treball social*. Valencia: Universitat de València.
- De Robertis, C. (1986). *Fundamentos del trabajo social. Ética y metodología*. Valencia: Universitat de València-Nau llibres.

- De Sousa e Santos dos Santos, A.M. (2010). *Relações familiares, estilos educativos dos pais e valores dos adolescentes de Luanda (Angola)*. Tesis Doctoral, Universitat de Valencia, Valencia.
- Debarbieux, E., Blaya, C. (Dir.). (2001). *Violence in Schools: Ten Approaches in Europe*. Paris: ESF.
- Defensor del Pueblo (1999). *Informe del Defensor del Pueblo sobre violencia escolar*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo. Disponible en: <http://www.defensor-delpueblo.es/> (08 diciembre de 1999).
- Defensor del Pueblo, (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006. (Nuevo estudio y actualización del Informe 2000)*. Informes, Estudios y Documentos, 22. Madrid: Autor.
- Defensor del Pueblo-UNICEF (2000). *Informe sobre violencia escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Elaborado por C. del Barrio, E. Martín, I. Montero, L. Hierro, I. Fernández, H. Gutiérrez y E. Ochaíta. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Defensor del Pueblo - UNICEF (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la ESO, 1999-2006. Nuevo estudio y actualización del informe 2000*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Dekovic, M. y Meeus, W. (1997). Peer relations in adolescence: effects of parenting and adolescents' self-concept. *Journal of Adolescence*, 20, 163-176.
- Del Amo, A., Criado del Pozo, M. J. y Martín, J. L. (1998). Influencias de la estructura familiar en el desarrollo del niño. Comunicación presentada en el VIII Congreso de INFAD. *Intervención psicológica en la adolescencia* (Vol. I, pp. 109-117). Navarra: Universidad Pública de Navarra.
- Del Barrio, C., Barrios A., van der Meulen, K. y Gutiérrez H. (2003). Las distintas perspectivas de estudiantes y docentes acerca de la violencia escolar. *Estudios de Juventud*, 62, 65-79.
- Del Campo, S. (2004). Las transiciones de la familia española y sus problemas. II Congreso La Familia en la Sociedad del Siglo XXI. Madrid.
- Del Rio Blay, C. (2011). *Trabajo de criminología II*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Del Río, J., Bringue, X., Sádaba, C. y González, D. (2010). Cyberbullying: un análisis comparativo en estudiantes de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Perú y Venezuela. V Congr s Internacional Comunicació I Realitat. Barcelona: España. 25-26 mayo.
- Delors, J. (Dir.). (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional de Educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana-UNESCO.

- Delval, Juan (1998). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.
- Demo, D. H., Small, S. A. y Savin, W. (1987). Family relations and the self-esteem of adolescents and their parents. *Journal of Marriage and the Family*, 49, 705-715.
- Díaz Jiménez, R. (2011). *Trabajo Social y discapacidad intelectual en centros residenciales y de día en Andalucía. Aproximación desde la Teoría Fundamentada*. Tesis Doctoral, Universidad Pablo de Olavide, Sevilla.
- Díaz-Aguado, M. J. (1994). *Educación y desarrollo de la tolerancia. Programas para favorecer la interacción educativa en contextos étnicamente heterogéneos*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Díaz-Aguado, M. J. (2002). *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Madrid: Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, CNICE.
- Díaz-Aguado, M. J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17, 549-558.
- Díaz-Aguado, M. J. (2005). *La violencia de los adolescentes como reflejo de la sociedad adulta*. Congreso Ser Adolescente Hoy. Madrid: FAD.
- Díaz-Aguado, M. J. (2005). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla, *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 17-47.
- Díaz-Aguado, M. J. (2006). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid: Pearson-educación/Prentice-Hall.
- Díaz-Aguado, M., Martínez, R., y Martín, G. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*. (Vol. 1. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación). Madrid: Instituto de la Juventud.
- Diener, E. (1984). Subjective Well-Being. *Psychological Bulletin*, 95 (3), 542-75.
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R. J. y Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- Díez, M. y Terrón, M. T. (2006). *La educación y sus desafíos en el mundo contemporáneo*. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide.
- Dishion, T. J., Andrews, D. W. y Crosby, L. (1995). Antisocial boys and their friendships in early adolescence: Relationship characteristics, quality, and interactional process. *Child Development*, 66, 139-151.

- Dollard, J., Doob, L. W., Miller, N. E., Mowrer, O. H., y Sears, R. R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven. Yale University Press.
- Donnerstein, E. y Smith, S. (2001). Sex in the Media: Theory, Influences and Solutions. En D. Singer y J. Singer (Eds.). *Handbook of children and the media* (pp. 289-307). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Downing, J., McQuail, D., Schlesinger, P. R. y Wartella, E. (Eds.) (2004). *Handbook of Media Studies*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Du Ranquet, M. (1996). *Los modelos en trabajo social. Intervención con personas y familias*. Madrid: Siglo XXI.
- Dubois, D. L., Bull, C. A., Sherman, M. D., y Roberts, M. (1998). Self-esteem and adjustment in early adolescence: a social-contextual perspective. *Journal of Youth and Adolescence*, 27, 557-583.
- Dubois, D., Eitel, S., y Felner, R. (1994). Effects of family environment and parent-child relationships on school adjustment during the transition to early adolescence. *Journal of Marriage and Family*, 56, 405-414.
- Duke-Duncan, P., Ritter, P. L., Dornbusch, S. M., Gross, R. T. y Carlsmith, J. M. (1985). The effects of pubertal timing on body image, school behavior, and deviance. *Journal of Youth and Adolescence*, 14, 227-235.
- Dumont, M., Leclerc, D., y Deslandes, R. (2003). Ressources personnelles et détresse psychologique en lien avec le rendement scolaire et le stress chez des élèves de quatrième secondaire. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 35 (3), 254-267.
- Dusek, J. y Joseph, G. (1985). The bases of teacher expectancies: a meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 75, 327-346.
- Eagly, A. H. y Steffen, V. J. (1986). Gender and aggressive behavior: A meta-analytic review of the social psychological literature. *Psychological Bulletin*, 100, 309-330.
- Eccles, J., Lord, S. y Roeser, R. (1996). The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and families. En D. Cichetti, S. y Toth (Eds.), *Adolescence: Opportunities and challenges*. Rochester: University of Rochester Press.
- Eccles, J. S., y Midgley, C. (1989). Stage/environment fit: Developmentally appropriate classrooms for early adolescents. En R. E. Ames y C. Ames (Eds.), *Research on Motivation in Education* (Vol. 3, pp. 139-186). New York: Academic.

- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M. y Reuman, D. (1993). Development during adolescence: the impact of stage-environment fit on adolescents' experiences in schools and families. *American Psychology*, 48, 90-101.
- Echeburúa, E., Labrador, J. y Becoña, E. (2009). *Adicciones a las nuevas tecnologías en adolescentes y jóvenes*. Madrid: Pirámide.
- Eckenrode, J., Powers, J. L. y Garbarino, J. (1999). Los adolescentes que tienen dificultades son los que han sido heridos. En J. Garbarino y J. Eckenrode (Eds.), *Por qué las familias abusan de sus hijos* (pp. 223-257). Barcelona: Ediciones Granica.
- Edwards, C. P. (1982). Moral development in comparative perspective. En D. A. Wagner y H. W. Stevenson (Eds.), *Cultural perspectives on child development*. San Francisco: W.H. Freeman and Co.
- Ehrhardt, A. A., Meyer-Bahlburg, H. F., Bell, J. J., Susan, S. F., Healey, J. M., Stiel, R., Feldman, J. F., Morishima, A. y New, M. I. (1984). Idiopathic precocious puberty in girls: Psychiatric follow-up in adolescence. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 23, 23-33.
- Eichorn, D. H. (1975). Asynchronizations in adolescent development. En S. E. Dragastin, y G. H. Elder Jr (Eds.), *Adolescence in the life cycle: Psychological change ad social context* (pp. 81-96). Washington, DC: Hemisphere.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Guthrie, I. K., Murphy, B. C. y Reiser, M. (1999). Parental reactions to children's negative emotions: longitudinal relations to quality of children's social functioning. *Child Development*, 70, 513-534.
- Elzo, J. (2003). Tipología de modelos de relación familiar. II Congreso La Familia en la Sociedad del Siglo XXI. Madrid.
- Elzo, J. (2004). La educación del futuro y los valores. En *Debates de educación* (artículo en línea). Fundación Jaume Bofill. UOC. <http://www.uoc.edu/dt/esp/elzo0704.pdf> (14-06-2010).
- Emler, N. y Dickinson, J. (1993). The child as sociologist: The childhood development of implicit theories of role categories and social organization. En M. Bennett (Ed.) *The development of social cognition: The child as psychologist*. New York: NY Guilford Press.
- Emler, N. y Reicher, S. (1995). *Adolescence and delinquency*. Oxford: Blackwell.
- Emler, N. y Reicher, S. (2005). Delinquency: cause or consequence of social exclusion? En D. Abrams, J. Marques y M. Hogg (Eds). *The social psychology of inclusion and exclusion* (pp. 211-241). Philadelphia: Psychology Press.

- Emler, N., Ohama, J. y Dickinson, J. (1990). Children's representation of social relations. En G. Duveen y B. Lloyd (Eds.), *Social representations and the development of knowledge*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Epps, K. y Hollin, C. R. (1993). Authority and hatred. En P. Varma (Dir.), *How and why children hate?* (pp. 136-154). Hove: Lawrence Erlbaum Associates.
- Epstein, J. N., Saunders, B. E., Kilpatrick, D. G. y Resnick, H. S. (1998). *PTSD as a mediator between childhood rape and alcohol use among women*. *Child Abuse and Neglect*, 22, 223-234
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: youth, and crisis*. New York: Norton.
- Erwin, P. (1993). *Friendship and peer relations in children*. Chichester: John Wiley and Sons.
- Escartín, M.J. (1992). *Manual de Trabajo Social. Modelos de práctica profesional*. Alicante: Editorial Aguacilar.
- Espelage, D. L., Holt, M. K. y Henkel, R. R. (2003). Examination of peer group contextual effects on aggression during early adolescence. *Child Development*, 74, 205-220.
- Espelage, D. L., Mebane, S. E., y Adams, R. S. (2004). Empathy, caring, and bullying: Toward an understanding of complex associations. En D. L. Espelage y S. M. Swearer (Eds.), *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 37– 61). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Estévez, E. (2002). Conducta disruptiva y violenta y actitud hacia la autoridad Institucional. Un análisis con variables sociodemográficas en población adolescente. Trabajo de Investigación. Dir.: Gonzalo Musitu. Universitat de València.
- Estévez, E., Herrero, J., Martínez, B. y Musitu, G. (2006). Aggressive and non-aggressive rejected students: An analysis of their differences. *Psychology in the Schools*, 43, 387-400
- Estévez, E., Jiménez, T., y Musitu, G. (2007). *Relaciones entre padres e hijos adolescentes*. Valencia: Edicions Culturals Valencianes, S.A.
- Estévez, E., Jiménez, T.I. (2012). La familia en el mundo contemporáneo. En G. Musitu (Coord.), *Adolescencia y Familia: Nuevos desafíos en el Siglo XXI* (Cap.1). México: Editorial Trillas
- Estévez, E., Martínez, B y Jiménez, T. (2009). Las Relaciones sociales en la Escuela: El Problema del Rechazo Escolar. *Psicología Educativa*, 15 (1), 5-12.
- Estévez, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2009). Psychosocial adjustment in bullies and victims of school violence. *European Journal of Psychology of Education*, 24 (4), 473-483.

- Estévez, E., Murgui, S., Moreno, D. y Musitu, G. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*, 19, 108-113.
- Estévez, E., Murgui, S., Musitu, G. y Moreno, D. (2008). Adolescent aggression: effects of gender and family and school environments. *Journal of Adolescence*, 31, 433-450.
- Estévez, E., Musitu, G. y Herrero, J. (2005a). The influence of violent behavior and victimization at school on psychological distress: the role of parents and teachers. *Adolescente*, 40 (157), 183-196.
- Estévez, E., Musitu, G. y Herrero, J. (2005b). El rol de la comunicación familiar y del ajuste escolar en la salud mental del adolescente. *Salud Mental*, 28, 81-89.
- Estévez, E., Musitu, G. y Martínez, B. (2004). Padres y profesores: ¿cómo influyen en el ajuste psicosocial del adolescente? VIII Reunión internacional sobre biología y sociología de la violencia: Violencia y Juventud. Centro Reina Sofía, Valencia.
- Estrela, M.T. (2002). Para uma cooperação entre a escola e a família na prevenção dos problemas de indisciplina na escola. *Psicologia Educação e Cultura*, 6, 27-48.
- Estruch, J. y Güell, A. (1976). *Sociología de una profesión. Los asistentes sociales*. Barcelona: Ediciones Península.
- Etxeberria, X. (2002) *Temas básicos*. Bilbao: Desclee.
- Expósito, F. y Moya, M. C. (1999). Soledad y Apoyo Social. *Revista de Psicología Social*, 23, 319-339.
- Eysenckh, J. (1967). *The biological basis of Personality*. Springfield: Charles C. Thomas.
- Farr R. M. (1983). Theory and method in the study of social representations. En G. M. Breakwell y D. V. Canter (Eds.), *Empirical Approaches to Social representations* (pp. 15-38). Oxford: Clarendon Press.
- Feagans, L. V. y Bartsch, K. (1993). A framework for examining the role of schooling during early adolescence. En R. M. Lerner (Ed.), *Early adolescence* (pp. 129-142). Hillsdale: Erlbaum.
- Felix, E. D. y McMahon, S. D. (2007). The role of gender in peer victimization among youth: A study of incidence, interrelations, and social cognitive correlates. *Journal of School Violence*, 6, 27-44.
- Felson, R. B. y Zielinski, M. A. (1989). Children's self-esteem and Parental Support. *Journal of Marriage and the Family*, 51, 727-735.

- Fering, C. y Taska, L. (1996). Family self-concept: Ideas on its meaning. En B. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept* (pp. 317-373). New York, NY: Wiley.
- Fernández de Haro, E. (1997). Intervención psicoeducativa en la familia. En M. Moreno (Coord.), *Intervención psicoeducativa en las dificultades del desarrollo*. Barcelona: Ariel.
- Fernández Ríos, L. y Rodríguez, F. J. (2002). La prevención de la violencia: Hechos y mitos. *Psicothema*, 14 (supl.), 147-154.
- Fernández, I. (1999). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid. Narcea Ediciones.
- Fernández, J., Torralba, J. M., Parra, M. B., Chagas, E. J. M., Alegre, R. M., Boixadós, A., de Vicente, I., Matulic, M. V., Mesquida, J. M., Novellas, A. M., Palacín, C., Rico, M. M., Rimbau, M. C., Tabueña, M. C. (2012). La investigación en trabajo social: la intervención con las familias desde el Trabajo Social. Primeros análisis a partir de las entrevistas exploratorias realizadas. Comunicación presentada en el IX Congreso Estatal de Facultades de Trabajo social. En O. Vázquez Aguado y Y. de la Fuente (Eds.). *El trabajo social ante los desafíos de un mundo en cambio* (pp. 1289-1312). Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Fernández-Ballesteros, R. y Sierra, B. (1984). *Escalas de clima social: familia. trabajo. instituciones penitenciarias. centro escolar. Manual: Investigación y publicaciones psicológicas*. Madrid: Tea Ediciones S.A.
- Ferrer, J. y Montagud, X. (2012). Trabajo social y complejidad: los “wicked problems. Comunicación presentada en el IX Congreso Estatal de Facultades de Trabajo social, Jaén. En O. Vázquez Aguado y Y. de la Fuente (Eds.). *El trabajo social ante los desafíos de un mundo en cambio* (pp. 1035-1052). Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Ferrés i Prats (2003). Educación en medios y competencias emocional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 32, 49-69.
- Field, T. (1981). Early peer relations. En P. S. Strain (Ed.), *The utilization of classroom peers as behavior change agents*. New York: Plenum Press.
- Fierro, A. (1998). Desarrollo social y de la personalidad en la adolescencia. En M. Carretero, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.), *Psicología Evolutiva. Adolescencia, madurez y senectud* (Vol. 3, pp. 95-138). Madrid: Alianza Editorial.
- Finkelstein, J. W. (1980). The endocrinology of adolescence. *Clínicas Pediátricas de América del Norte*, 27, 53-69.

- Finlinson, A. R., Austin, A. B. y Pfister, R. (2000). Cooperative games and children's positive behaviors. *Early child development and care*, 164, 29-40.
- Flammer, A. y Alsaker, F. D. (2005). Adolescents in school. En L. Goossens y S. Jackson (Eds.), *Handbook of adolescent development: European perspectives*. Hove, UK: Psychology Press.
- Fletcher-Flinn, C. M. y Gravatt, B. (1995). The efficacy of computer assisted instruction (CAI): A meta-analysis. *Journal of Educational Computing Research*, 12 (3), 219-242.
- Flores, J. (2008). Ciberbullying. Guía rápida, Disponible en: <http://www.pantallasamigas.net/proteccion-infancia-consejos-articles/ciberbullying-guia-rapida.shtm>
- Flouri, E. y Buchanan, A. (2002). Life satisfaction in teenage boys: The moderating role of father involvement and bullying. *Aggressive Behavior*, 28, 126-133.
- Fondevila, J. M (1979). *Educación y valores*. Madrid: Nancea.
- Fontaine, A. M. 2005. *Motivação em contexto escolar*. ed. 1. Lisboa: Universidade Aberta.
- Fontaine, A.M., B. Campos, Musitu, G. y Santos, M. (1995). Systèmes de valeurs et représentations de la famille à l'adolescence: variations des relations selon les styles éducatif. In M. Perez and B. Plancherel (Eds.) *Famille en transition*.
- Fontaine, A.M., B. Campos, Musitu, G. and Garcia, F. (1993). Fonctions de la famille, climat éducatif familial et perception de la relation interpersonnelle avec le père et la mère: Perspective des adolescents. Durning and J. P. Pourtois (Eds), *Education et Famille* (58-80). Bruxelles: De Broeck
- Frazier, E. F. (1939). *The negro family in United States*. Chicago: University of Chicago Press.
- Freire, P. (1992) *Pedagogía del oprimido*. Madrid, Siglo XXI
- Freud, S. (1920). *Más allá del principio del placer* (Vol. 18). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Frodi, A., McCauley, J. y Thome, P. R. (1977). Are women less aggressive than men? A review of the experimental literature. *Psychological Bulletin*, 84, 634-660.
- Fromm, E., Horlkheimer, M. y Parsons, T. (1978). *La familia*. Barcelona: Ediciones Península.
- Frydenberg, E. (1997). *Adolescent Coping*. London: Routledge.
- Fulgini, A. J. (2001). Family Obligation and the Academic Motivation of Adolescents from Asian, Latin American, and European Backgrounds. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 94, 61-75

- Galbo, J. (1984). "Adolescents" perceptions of significant adults: A review of the literature. *Adolescence*, 16, 951-970.
- Galen, B. R. y Underwood, M. K. (1997). A developmental investigation of social aggression among children. *Developmental Psychology*, 33(4), 589-600.
- Garaigordobil, M. (2004). *Programa Juego 10-12 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 10 a 12 años*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11, 233-254.
- García Bacete, F. J. y Martínez González, R. A. (2006). La relación entre los centros escolares, las familias y los entornos comunitarios como factor de calidad de la educación de menores y adultos. *Cultura y Educación*, 18 (3-4), 213-218.
- García Fernández, F (2006). *La intervención profesional en Trabajo Social. Supuestos prácticos I*. Málaga. 4º ed. Colegio Oficial de DTS de Málaga.
- García Pérez, R. (2011). *La percepción de los adolescentes de los problemas de convivencia en las aulas de secundaria*. Tesis Doctoral, Universidad de Sevilla, Sevilla.
- García Zabaleta, E., (2004). Conductas desadaptativas de los adolescentes en Navarra: El papel de la familia y la escuela. Tesis Doctoral, Universidad Pública de Navarra, Pamplona.
- García, J. F. y Musitu, G. y Veiga, F. (2006). Autoconcepto en adultos de España y Portugal. *Psicothema*, Vol. 18, nº 3, 551-556.
- García-Longoria, M. P. (2000). La mediación como forma de intervención en Trabajo Social. En D. Colom y M. Miranda (Coords.), *Cambio social, relaciones humanas, nuevas tecnologías: enfoques para una formación de futuro*, v. 2, pp. 161-166. Zaragoza: Mira Editores.
- Garitaonandia, C., Jauristi, P., Oleaga, J.A. y Pastor, F. (1998). Las relaciones de los niños y de los jóvenes con las nuevas y viejas tecnologías de la información, *Zer: Revista de estudios de comunicación (Komunikazio ikasketen aldizkaria)*, 4, 131-161.
- Garmendia, M., Garitaonandia, C., Martínez-Fernández, G. y Casado, M. A. (2011). *Riesgos y seguridad en Internet: Menores españoles en el contexto europeo*. Bilbao: Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Garreta, J. (Ed.) (2006). *La relación familia-escuela: una cuestión pendiente*. Lleida: Universitat de Lleida y Fundación Santa María.
- Garrido, V. (1997). *Principios de criminología*. Valencia: Torant le Blanch.

- Garrido, V. y López, M. J. (1995). *La prevención de la delincuencia: el enfoque de la competencia social*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Gastañaga, J. L. (2004). Trabajo Social, familia y escuela. *Cuadernos de trabajo social*, 17, 255-271.
- Gecas, V. y Schwalbe, M. L. (1986). Parental behaviour and adolescent self-esteem. *Journal of Marriage and the Family*, 48, 37-46.
- Geen, R. G. (2001). *Human aggression* (2ª ed.). Philadelphia: Open University Press.
- Gerard, J. M. y Buehler, C. (1999). Multiple risk factors in the family environment and youth problems behaviors. *Journal of Marriage and the family*, 61, 343-361.
- Gergen, K. J. (1984). Theory of the self: impasse and evolution. En L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology. Theorizing in social psychology: special topics* (Vol. 17, pp. 49-115). London: Harcourt Brace Jovanovich/Academic Press.
- Gergen, K. J. (1994). *Toward transformation in social knowledge*. London: Sage.
- Gibbs, I., y Sinclair, I. (1999). Treatment and Treatment Outcomes in Children's Homes. *Child and Family Social Work*, 4 (1), 1-8.
- Giddens, A. (1991). *Sociología*. Madrid: Alianza.
- Gifford-Smith, M. E. y Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: social acceptance, friendships, and social network. *Journal of School Psychology*, 41, 235-284.
- Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice*. Cambridge, U.S.A.: Harvard University Press.
- Gilligan, C. (1985). *La moral y la teoría: Psicología del desarrollo femenino*. México: Fondo de cultura Económica.
- Gilvarry, E. (2000). Substance abuse in young people. (2000). *Journal of Child Psychology and psychiatry*, 41 (1), 55-80.
- Gofin, R., Palti, H. y Gordon, L. (2002). Bullying in Jerusalem schools: Victims and perpetrators. *Public Health*, 116, 173-178.
- Goldsmith, R. (1986). Dimensionality of Rosenberg Self-esteem Scale. *Journal of social Behavior and Personality*, 1, 253-264.

- Gómez Carbonero, P. (2005). La Competencia Social de los adolescentes asturianos. Resultados de la aplicación del Programa de Pensamiento Prosocial. Resultados de la aplicación del Programa de Pensamiento Prosocial (PPS), Tesis Doctoral, Universidad de Oviedo, Oviedo.
- Gómez del Toro, R. (2011). Servicios Sociales Comunitarios. En G. Cordero, N. Cordero y M. I. Fernández (Comps.) *El Mosaico de la Intervención Social* (pp. 213-228). Sevilla: Aconcagua.
- Gómez Gómez, F., Lorente Moreno, J. C. y Munuera Gómez, P. (2004). Lo fenomenológico en la intervención socio-familiar. *Portularia: Revista de Trabajo Social*, 4, 399-406.
- Gómez, C.; Guerrero, C.; Carpi, A. y Palmero, F. (Eds.)(2010). *Psicología Experimental. Educación y Formación en la sociedad actual*. Castellón: Llar Digital.
- Gómez, M. T., Mir, V. y Serrats, M. G. (2004). *Propuestas de intervención en el aula* (7ª ed.). Madrid: Narcea.
- González Ramos, G., Zayas, L. H. y Cohen, E.V. (1998). Child-rearing values of low-income, urban Puerto Rican mothers of preschool children. *Professional Psychology: Research and Practice*, 29(4), 377-382.
- González Torres, M. C. y Tourón, J. (1994). *Autoconcepto y rendimiento escolar. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Navarra: EUNSA.
- González, E. (Coord.). (1996). *Menores en desamparo y conflicto social*. Madrid: CCS.
- Gonzalez-Anleo, J., Elzo, J., Orizo, F. J., González Blasco, P., Laespada, M. T. y Salazar, L. (1999). *Jóvenes españoles 99. Informe Santa María*. Madrid: S.M. Fundación Santa María.
- González-Pienda, J. A. y Núñez, J. C. (1994). Relevancia del autoconcepto para el aprendizaje y rendimiento escolar. *Actas del III Congreso Infad* (278-284). León: Universidad de León.
- Goode, W. J. (1964). *The Family*. New York: Prentice-Hall.
- Goodnow, J. J. (1994). Acceptable disagreement across generations. En J. Smetana (Ed.), *New directions for child development* (Vol. 66, pp. 51-64). San Francisco: Jossey Bass.
- Goossens, L., Marcoen, A. y Janssen, P. (1999). Identity status development and student's perception of the university environment: From identity transitions to identity trajectories. Belgium: Unpublished manuscript, Catholic University of Leuven.
- Gordon, T. y Burch, N. (1998). P.E.E. *Programa do ensino eficaz*. Lisboa: Escola superior de Educação João de Deus.

- Gottfredson, M. R., y Travis H. (1990). *A General Theory of Crime*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Gottlieb, B.H. (1981). *Social networks and social support*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Gough, E. K. (1971). The origin of the family. *Journal of Marriage and the Family*, 33, 760-771.
- Gracia E. y Musitu, G. (2000). Familia y psicología social: una relación sin formalizar. *Revista de Psicología Social*, 15 (2), 25-40.
- Gracia, E. y Herrero, J. (2006). Acceptability of domestic violence against women in the European Union: A multilevel analysis. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 60, 123 – 129.
- Gracia, E. y Herrero, J. (2006). La comunidad como fuente de apoyo social: evaluación e implicaciones en los ámbitos individual y comunitario. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38, 327-342.
- Gracia, E. y Musitu, G. (2000). *Psicología Social de la familia*. Barcelona: Paidós.
- Gracia, E., Herrero, J. y Musitu, G. (1995). *El apoyo social*. Barcelona. PPU
- Gracia, E., Herrero, J. y Musitu, G. (2002). *Evaluación de recursos y estresores psicosociales en la comunidad*. Madrid: Síntesis.
- Graña, J.L., Muñoz-Rivas, M., Andreu, J. M. y Peña, M. E. (2000). Variables psicológicas relacionadas con el consumo de drogas en adolescentes: depresión y auto-concepto. *Revista de Drogodependencia*, 25 (1), 170-181.
- Green, L. R., Richardson, D. R., y Lago, T. (1996). How do friendship, indirect, and direct aggression relate? *Aggressive Behavior*, 22, 81–86.
- Greenberg, M. T., Siegel, J. M. y Leitch, C. J. (1983). The nature and importance of attachment relationships to parents and peers during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 12, 373–386.
- Greenwald, A. G. y Pratkanis, A. R. (1984). The self. En R. S. Wyer y T. K. Srull (Eds.), *Handbook of Social Cognition* (Vol. 3). Hillsdale, U.S.A.: Erlbaum.
- Griffiths, M. D. (1995). Technological addictions. *Clinical Psychology Forum*, 76, 14-19.
- Grinberg, L. y Grinberg, R. (1993). *Identidad y cambio*. Buenos Aires: Paidós.

- Guerra, T. (1993). Clima social familiar en adolescentes y su influencia en Rendimiento Académico. Tesis para optar el grado de Licenciatura en Psicología, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima.
- Guil, A. (1997). Construcción de la realidad en la interacción social: de la percepción a la identidad social. En M. Marín (Dir.). *Psicología Social de los Procesos Educativos* (pp. 33-45). Sevilla: Algaída.
- Gutiérrez, M. y Musitu, G. (1984). Disciplina familiar, rendimiento y autoestima. *Actas Jornadas Nacionales de Orientación Profesional*.
- Hadley, M. (2003). Relational, indirect, adaptive, or just mean: Recent work on aggression in adolescent girls. *Studies in Gender and Sexuality*, 4, 367-394.
- Hagborg, W. (1993). The Rosenberg Self-Esteem Scale: a concurrent validity study. *Psychology in School*, 30, 132-136.
- Hall, G. S. (1904). *Adolescence, its Psychology and its relations to Psychology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education*. New York: Appleton.
- Harris, H. W. (1995). Introduction: A Conceptual Overview of Race, Ethnicity and Identity. En H. W. Harris, H. C. Blue y E. E. H. Griffith (Eds.), *Racial and Ethnic Identity: Psychological Development and Creative Expression*. New York, NY: Routledge.
- Harter, S. (1990). Self and identity development. En S. Feldman y G. Elder (Eds.), *At the threshold: the developing adolescent*. Cambridge: Harvard University Press.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self*. New York: Guilford Press.
- Hartup, W. W. (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development*, 67, 1-13.
- Haselager, G., Hartup, W., Lieshout, C. y Riksen-Walraven, J. (1998). Similarities between friends and nonfriends in middle childhood. *Child Development*, 69, 1198-1208.
- Havighurst, R. J. (1972). *Developmental task and education*. New York: Mc Kay.
- Hawker, D. S. J., y Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(4), 441-455.
- Haynes, N.M. (1990). Influence of self-concept on school adjustment among middle school students. *Journal of Social Psychology*, 130, 199-207.

- Haynes, N. M., Emmons, C. L. y Ben-Avie, M. (1997). School climate as a factor in student adjustment and achievement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 8, 321-329.
- Hearn, G. y Foth, M., (2007). Communicative ecologies: Editorial preface. *Electronic Journal of Communication*, 17 (1-2).
- Heaven, P. (1993). Human values and personality dimensions: A test of social values inventory. *Personality and Individual Differences*, 15, 307-312.
- Henry, D., Guerra, N., Huesmman, R., Tolan, P., VanAcker, R. y Eron, L. (2000). Normative influences on aggression in urban elementary school classrooms. *American Journal of Community Psychology*, 28, 59-81.
- Henson, K. T. y Eller, B. F. (2000). *Psicología educativa para la enseñanza eficaz*. Madrid: International Thomson Editores.
- Herman, E. y McChesney, R. (1999). *Los medios globales*. Madrid: Cátedra.
- Hernández, T. y Casares, E. (2002). *Aportaciones teórico-prácticas para el conocimiento de actitudes violentas en el ámbito escolar*. Pamplona: Instituto Navarro de la Mujer.
- Herrero, J. B. (1992). Comunicación familiar y estilos de socialización familiar. Tesis de Licenciatura, Universitat de Valencia, Valencia.
- Herrero, J. B. (1994). Estresores sociales y recursos sociales: el papel del apoyo social en el ajuste bio-psico-social. Tesis Doctoral, Universitat de Valencia, Valencia.
- Herrero, J. B., Musitu, G. y Gracia, E. (1995). Autoestima y depresión: relaciones directas versus indirectas. *Revista de Psicología Social*, 10, 191-204.
- Herrero, J. y Gracia, E. (2007). Measuring perceived community support: Factorial structure, longitudinal invariance and predictive validity of the PCSQ (Perceived Community Support Questionnaire). *Journal of Community Psychology*, 35, 197-217
- Herrero, J. y Meneses, J. (2006). Short Web-based versions of the perceived stress (PSS) and Center for Epidemiological Studies-Depression (CESD) Scales: a comparison to pencil and paper responses among Internet users. *Computers in Human Behavior*, 22, 830-848.
- Herrero, J., Estévez, E. y Musitu, G. (2006). The relationships of adolescent school-related deviant behaviour and victimization with psychological distress: testing a general model of the mediational role of parents and teachers across groups of gender and age. *Journal of Adolescence*, 29, 671-690.

- Hess, N. H. y Hagen, E. H. (2006). Sex differences in indirect aggression. Psychological evidence from young adults. *Evolution and Human Behavior*, 27, 231-245.
- Hobsbawn, E. J. (1995). *Historia del Siglo XX: 1914-1991*. Barcelona: Crítica.
- Hodges, E. y Perry, D. (1999). Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers. *Journal of Personality y Social Psychology*, 4, 677-686.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: international differences in work-related values*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Hoge, R. D., Andrews, D. A. y Leschied, A. W. (1996). An investigation of risk and protective factors in a sample of youthful offenders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 37, 419-424.
- Hokoda, A., Lu, H. A. y Angeles, M. (2006). School bullying in Taiwanese Adolescents. *Journal of Emotional Abuse*, 6 (4), 69-90.
- Howard, S. y Gill, J. (2000). The pebble in the pond: children's constructions of power, politics and democratic citizenship. *Cambridge Journal of Education*, 30 (3), 355-378.
- Howe, D. (1999). *Dando sentido a la práctica, Una introducción a la teoría del Trabajo Social*. Granada: Editorial Maristán.
- Hsu, F. (1971). Psychological homeostasis and Jen: conceptual tools for advancing psychological anthropology. *American anthropologist*, 73, 23-44.
- Hudson, A. (1985). Feminism and Social Work: Resistance or Dialogue? *British Journal of Social Work*, 5 (6), 635-655.
- Huertas, A. y França, M. E. (2001). El espectador adolescente. Una aproximación a cómo contribuye la televisión en la construcción del yo. *Zer: Revista de estudios de comunicación (Komunikazio ikasketen aldizkaria)*, 11. Disponible en: <http://www.ehu.es/zer/hemeroteca/pdfs/zer11-14-huertas.pdf>
- Huesmann, L. R., Moise-Titus, J., Podolski, C. y Eron, L. D. (2003). Longitudinal relations between children's exposure to TV violence and their aggressive and violent behavior in young adulthood: 1977-1992. *Developmental Psychology*, 39, 201-221.
- Hull, P., Kilbourne, B., Reece, M. y Husaini, B. (2008). Community involvement and adolescent mental health: Moderating effects of race/ethnicity and neighborhood disadvantage. *Journal of Community Psychology*, 36 (4), 534-551.

- Huston, A. C. y Wright, J. C. (1998). Mass media and child development. En W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology* (5ª ed., pp. 999–1058). New York, NY: John Wiley.
- Instituto Nacional de Estadística I.N.E (2004). *Cifras INE. Boletín Informativo del Instituto Nacional de Estadística*, 1 (Equipamiento y uso de tecnologías de información y comunicaciones en los hogares).
- Instituto Nacional de Estadística I.N.E. (2009). *Perfil Sociodemográfico de los Internautas*. Madrid: INE.
- Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación INTECO (2011). *Guía sobre adolescencia y sexting: qué es y cómo prevenirlo*. Disponible en: <http://www.sexting.es/guia-adolescentes-y-sexting-que-es-y-como-prevenirlo-Inteco-pantallasamigas.pdf>
- Ireland, J. L. y Power, C. L. (2004). Attachment. Emotional Loneliness. and Bullying Behaviour: A Study of Adult and Young Offenders. *Aggressive behavior*, 30, 298-312.
- Jackson, S., Bijstra, J. y Bosma, H. (1998). Adolescent's perceptions of communication with parents relative to specific aspects of relationships with parents and personal development. *Journal of Adolescence*, 21, 305-322.
- Jackson, Y. y Warren, J. S. (2000). Appraisal, social support, and life events: Predicting outcomes behavior in school-age children. *Child Development*, 71 (5), 1441-1457.
- James, A. y Javaloyes, A. (2001). Trastornos psicosociales y psicopatología en la adolescencia. En C. Saldaña (Dir.), *Detección y prevención en el aula de los problemas del adolescente* (pp.161-178). Madrid: Pirámide.
- Jaráiz Arroyo, G. (2011). *Intervención, Barrio y Servicios Sociales Comunitarios*. Tesis Doctoral, Universidad Pablo de Olavide, Sevilla.
- Jessor, R. (1993). Successful adolescent development among youth in high-risk settings. *American Psychology*, 48, 117-126.
- Jessor, R.; Donovan, J. E. y Costa, F. (1991). *Beyond adolescence: Problem behavior and young adult development*. New York: Cambridge University Press.
- Jiménez, T. I., Musitu, G., Ramos, M. J. y Murgui, S. (2009). Community involvement and victimization at school: an analysis through family, personal and social adjustment. *The Journal of Community Psychology*, 37 (8), 959-974.
- Jiménez, T. I., Musitu, G., y Murgui, S. (2005). Familia, apoyo social y conducta delictiva en la adolescencia: efectos directos y mediadores. *Anuario de Psicología*, 36 (2), 181-195.
- Jodelet, D. (1986). La Representación Social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (Ed.). *Psicología Social*. Barcelona: Paidós.

- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1999). *Cómo reducir la violencia en las escuelas*. Buenos Aires: Paidós.
- Johnson, H. D., LaVoie, J. C. y Mahoney, M. (2001). Interparental conflict and family cohesion: Predictors of loneliness, social anxiety, and social avoidance in late adolescence. *Journal of Adolescent Research*, 16, 304-318.
- Jones, R.T. y Fiori, M. (1991). *Conceptualization of self-generated stressors: Alternatives, responses, and mediators*. Paper presented at the 25th Annual meeting of the Association for the Advancement of Behavior Therapy, New York.
- Juang, L. P. y Silbereisen, R. K. (1999). Supportive parenting and adolescent adjustment across time informer East and West German. *Journal of Adolescence*, 22 (6), 719-736.
- Juárez Rodríguez, A y Lázaro, S. (2012). Trabajo social y resiliencia: intervenir desde las fortalezas. Comunicación presentada en el IX Congreso Estatal de Facultades de Trabajo social, Jaén. En O. Vázquez Aguado y Y. de la Fuente (Eds.). *El trabajo social ante los desafíos de un mundo en cambio* (pp. 1-21). Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Justicia, F. (1996). El profesor: los procesos de pensamiento. En A. Barca et al. (Eds.). *Psicología de la instrucción: 3-Componentes contextuales y relacionales del aprendizaje escolar*. Vol. 3, pp. 77-99. Barcelona: EUB.
- Juvonen J., Nishina, A. y Graham, S. (2000). Peer harassment, psychological adjustment, and school functioning in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 92, 349-359.
- Kagitcibasi, C., y Berry, J. W. (1989). Cross-cultural psychology: Current research and trends. *Annual Review of Psychology*, 40, 493-531.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Rantanen, P. y Rimpelä, A. (2000). Bullying at school: An indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of Adolescence*, 23 (6), 671-674.
- Kaplan, H. B. y Pokorny, A. D. (1969). Self-Derogation and Psychosocial Adjustment. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 149, 421-434.
- Katzer, C., Fetchenhauer, D. y Belschak, F. (2009). Cyberbullying: Who Are the Victims? A Comparison of Victimization in Internet Chatrooms and Victimization in School. *Journal of Media Psychology: Theories, Methods, and Applications*, 21 (1), 25-36.
- Kazdin, A. E. y Buela-Casal, G. (1994). *Conducta antisocial. Evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y adolescencia*. Madrid: Pirámide.
- Keating, D. (1990). Adolescent thinking. En Feldman, S. y Elliott, G. (Eds.) *At the threshold: the developing adolescent* (pp. 54-89). Cambridge: Harvard University Press.

- Keenan, K., Loeber, R., y Green, S. (1999). Conduct disorder in girls: A review of the literature. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 2, 3–19.
- Kemper, S. (2000). Influencia de la práctica religiosa (Activa – No Activa) y del género de la familia sobre el Clima Social Familiar. Tesis de Maestría, Universidad Mayor de San Marcos, Lima.
- Kluckhohn, F. y Strodtbeck, R. (1961). *Variations in value orientations*. Evanston, USA: Row Peterson.
- Kñallinsky, E. (2000). Organización Escolar y Familia. Proyecto Docente de Catedrático de Escuela Universitario de la Universidad de las Palmas de Gran Canaria. Las Palmas de Gran Canaria. Inédito.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralisation. The cognitive-developmental approach. En T. E. Lickona (Ed.), *Moral development and Behavior* (pp. 31-53). New York: Holt, Rinehart y Winston.
- Konrad L. (1966). *On Aggression*. London: Methuen and Co.
- Kowalski, R. y Limber, S. P. (2007). Electronic bullying among middle school students. *Journal of Adolescent Health*, 41(supl.), 22-30.
- Kowalski, R., Limber, S. y Agatston, P. (2010). *Cyberbullying: El acoso escolar en la era digital*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Kracke, B. (1993). *El und de Pubertät el bei de problemverhalten jungen*. Weinheim: Beltz.
- Kraft, P. (1993). Sexual knowledge among Norwegian adolescents. *Journal of Adolescence*, 16, 3-21
- Kroger, J. (1988). A longitudinal study of self-identity status interview domains. *Journal of Adolescence*, 11, 49-64.
- Kroger, J. y Haslett, S. J. (1991). A comparison of self-identity status transition pathways and change rates across five identity domains. *International Journal of Aging and Human Development*, 32, 303-330.
- Kuczynski, L. y Grusec, J. E. (1997). Future directions for a theory of parental socialization. En J. E. Grusec y L. Kuczynski (Eds.), *Parenting and children's internalization of values* (pp. 399-414). New York: John Wiley y Sons.
- Kuczynski, L. y Lollis, S. (1998). Four foundations for a dynamic model of parenting. En J.R.M. Gerris (Ed.), *Dynamics of parenting*. Hillsdale, NJ: L. Erlbaum.
- Kupersmidt, J. B. y Coie, J. D. (1990). Preadolescent peer status, aggression, and school adjustment as predictors of externalizing problems in adolescence. *Child Development*, 61, 1350-1362.

- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L. y Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62, 1049-1065.
- Larose, S. y Boivin, M. (1998). Attachment to parents, social support expectations, and socioemotional adjustment during high school-college transition. *Journal of Research on Adolescence*, 8, 1-27.
- Las Heras, P. y Cortajarena, E. (1979). *Introducción al Trabajo Social*. Madrid: Federación Española de Asociaciones de Asistentes Sociales.
- Laupa, M. y Turiel, E. (1986). Children's conceptions of adult and peer authority. *Child Development*, 57, 405-412.
- Laursen, B. (1995). Conflict and social interaction in adolescent relationships. *Journal of Research on Adolescence*, 5, 55-70.
- Leadbeater, B. J., Boone, E. M., Sangster, N. A. y Mathieson, L. C. (2006). Sex differences in the personal costs and benefits of relational and physical aggression in high school. *Aggressive Behavior*, 32(4), 409-419.
- Lenhart, A., Rainie, L. y Lewis, O. (2001). *Teenage Life Online: The Rise of the Instant-Message Generation and the Internet's Impact on Friendships and Family Relationships*. Washington, DC: Pew Internet y American Life Project.
- Lepper, M. R. y Gurtner, J. L. (1989). Children and computers: Approaching the twenty-first century. *American Psychologist*, 44, 170-178.
- Lerner, R. M. (1985). Adolescent maturational changes and psychosocial development: A dynamic interactional perspective. *Journal of Youth and Adolescence*, 14, 355-372.
- Lerner, R. M. y Spanier, G. B. (1980). *Adolescent development: A life-span perspective*. New York: McGraw-Hill.
- Lerner, R. M. y Steinberg, L. (Eds.). (2004). *Handbook of adolescent psychology* (2ª ed.). Hoboken, NJ: John Wiley y Sons Inc.
- Lerner, R. y Tubman, J. G. (1989). Conceptual issues in studying continuity and discontinuity in personality development across life. *Journal of Personality*, 57, 343-347.
- Lévi-Strauss, C. (1949). *Structures elementaires de la parente*. París: PUF.
- Li, Q (2007). New bottle but old wine: A research of cyberbullying in schools. *Computers in Human Behavior*, 23, 1777-1791.

- Liang, H., Flisher, A. y Lombard, C. (2007). Bullying, violence, and risk behavior in southafrican school students. *Journal of Child Abuse and Neglect*, 31, 161-171.
- Lila, M. S. (1995). *Autoconcepto, valores y socialización: Un estudio transcultural*. Tesis Doctoral. Universitat de València.
- Lila, M. S. y Buelga, S. (2003). Familia y adolescencia: el diseño de un programa para la prevención de conductas de riesgo. *Encuentros en Psicología Social*, 1, 72-78.
- Lila, M. S. y Musitu, G. (1993). Autoconcepto y comunicación familiar: Un análisis de sus interrelaciones. *Revista de Orientación Educativa y Vocacional*, 6 (4), 67-85.
- Lila, M. S., Musitu, G. y Molpeceres, M. A. (1994). Familia y Autoconcepto. En G. Musitu y P. Allatt (Eds.), *Psicosociología de la familia* (pp. 83-103). Valencia: Albatros.
- Lila, M., Buelga, S. y Musitu, G. (2004). *Programa de educación familiar*. Madrid: Pirámide.
- Lin, N. (1986). Conceptualizing social support. En N. Lin, A. Dean y W. Ensel (Eds.), *Social support, life events, and depression* (pp. 17-30). New York, NY: Academic Press.
- Lipton, B. H. (2010). *La Biología de la Creencia*. 3ª Ed. Madrid: Palmyra.
- Little, T., Brauner, J., Jones, S., Nock, M. y Hawley, P. (2003). Rethinking aggression: A typological examination of the functions of aggression. *MerrillPalmer Quarterly*, 49, 343-369.
- Livingstone, S. (1998). Mediated Childhoods. A Comparative Approach to Young People's Changing Media Environment in Europe. *European Journal of Communication*, 13 (4), 435-456.
- Llopis, A., y Zabala, J. (1995). Los valores desde la perspectiva sociológica y psicosocial. *Revista PAD'E*, 4 (1), 103-114.
- Loeber, R. (1996). Developmental continuity, change and pathways in male juvenile problem behaviours and delinquency. En J. D. Hawkins (Ed.), *Delinquency and crime: current theories* (pp. 28-67). Nueva York, NY: Cambridge University Press.
- Loeber, R., Drinkwater, M., Yin, Y., Anderson, S. J., Schmidt, L.C. y Crawford, A. (2000). Stability of family interaction from ages 6 to 18. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 353-369.
- López Castellón, E. (1993), Justicia y solicitud, dos paradigmas éticos. *Ágora. Papeles de Filosofía*, 12 (1), 7-24.
- Lowry, R., Sleet, D., Duncan, C., Powell, K. y Kolbe, L. (1995). Adolescent at Risk for Violence. *Educational Psychology*, 7, 7-39.

- Luckmann, T. (1973). *La religión invisible. El problema de la religión en la sociedad moderna*. Salamanca: Sígueme.
- Luengo, M. A., Romero, E., Gómez, J. A., Guerra, A. y Lence, M. (1999). *La prevención del consumo de drogas y la conducta antisocial en la escuela: Análisis y evaluación de un programa*. Santiago de Compostela: Ministerio de Educación y Cultura.
- Luhmann, N. (1993). *Teoría política en el Estado de Bienestar*. Madrid: Alianza.
- Maccoby, E. y Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. En E. M. Hetherington y P. H. Mussen (Eds.), *Handbook of child psychology*, (vol. 4, pp. 1-101). New York: John Wiley y Sons.
- MacDonald, J., Piquero, A., Valois, R. y Zullig, K. (2005). The relationship between life satisfaction, Risk- Taking Behaviors and Youth Violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 20 (11), 1495.
- Machargo, J. (1994). El autoconcepto: análisis desde una perspectiva psicosocial. *Actas del III Congreso Infad* (363-369). León: Universidad de León.
- Magnusson, D., Stattin, H. y Allen, V. L. (1986). Differential maturation among girls and its relation to social adjustment: A longitudinal perspective. En P. B. Baltes; D. Featherman and y R. M. Lerner (Eds.), *Life-span development* (Vol. 7, pp. 136-172). New York: Academic Press.
- Malina, R. M. y Bouchard, C. (1991). *Growth, maturation, and physical activity*. Champaign, U.S.A.: Human Kinetics Books.
- Marcia, J. E. (1976). Identity six years after: A follow-up study. *Journal of Youth and Adolescence*, 5, 145-150.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescent. En J. Adelson (Ed.), *Handbook of Adolescent Psychology*. New York: John Wiley y Sons.
- Marcos Barrica, J. (2010). *Resiliencia, Inteligencia Emocional e Apoio Social; Bases para a Reintegracao Psicossocial dos portadores de deficiencia física em Angola*. Valencia. Tesis Doctoral. Universitat de Valencia.
- Marcos, J.A. (2010). *Evaluación de la Eficacia de un Programa de Psicoterapia Multifamiliar con equipo reflexivo en adictos a opiáceos en tratamiento con metadona*. Sevilla. Tesis Doctoral Universidad de Sevilla.
- Margolin, G. y Gordis, E. B. (2000). The effects of family and community violence on children. *Annual Review of Psychology*, 51, 445-479.

- Marín, M. (2003). Función social de la educación y rol del profesor. En S. Yubero, E. Larrañaga y J. Morales (Coords.), *La sociedad educadora* (pp. 33-56). Albacete: Servicio de publicaciones de la Universidad de Castilla La Mancha.
- Markus, H., y Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: A Social Psychological Perspective. *Annual Review of Psychology*, 38, 299-337.
- Martín, A., Martínez, J. M., López, J. S., Martín, M. J. y Martín, J. M. (1998). *Comportamientos de riesgo: violencia, prácticas sexuales y consumo de drogas ilegales*. Madrid: Entinema.
- Martínez, B., Moreno, D., Amador, L. y Orford, J. (2011). School victimization among adolescents. An analysis from an ecological perspective. *Psychosocial Intervention*, 20 (2), 149-160.
- Martínez, B., Moreno, D., Musitu, G., Villareal, M. E. y Sánchez, J.C. (2011). El tránsito del adolescente. Retos y oportunidades. Valencia. Palmero Ediciones.
- Martínez, B., Murgui, S., Musitu, G. y Monreal, M. C. (2009). El rol del apoyo parental, las actitudes hacia la escuela y la autoestima en la violencia escolar en adolescente. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8, 679-692.
- Martínez, M. J. (Coord.). (2000). *Para el trabajo social: aportaciones teóricas y prácticas*. Granada: Editorial Maristán.
- Martínez, R. A. (1996). *Familia y Educación. Fundamentos teóricos y metodológicos*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Martínez, R. A. (1996). *Familia y Educación. Fundamentos teóricos y metodológicos*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Martínez-Antón, M., Buelga, S., Cava, M. J. (2007). La satisfacción con la vida en la adolescencia y su relación con la autoestima y el ajuste escolar. *Anuario de Psicología*, 38 (2), 293-303.
- Martínez-Ferrer, B., Amador-Muñoz, L.V., Moreno-Ruiz, D. y Musitu-Ochoa, G. (2011). Implicación y participación comunitaria y ajuste psicosocial en adolescentes. *Psicología y Salud*, 21 (2), 205-214.
- Mayeroff, M. (1971). *On Caring*. New York: Harper y Row, Publishers.
- McCarthy, J.D y Hoge, D.R. (1982). Analysis of age effects in longitudinal study of adolescent self-esteem. *Developmental Psychology* 18, 372-379.
- Medina Rubio, R. (1990). Participación y responsabilidad de la familia en la educación. En V. García Hoy (Dir.), *La educación personalizada en la familia* (pp. 19-69). Madrid: Ediciones Rialp.

- Megías, E., Comas, D., Elzo, J., Navarro, J. y Romaní, O. (2000). *La percepción social de los problemas de drogas en España*. Madrid: FAD.
- Megías, E., Elzo, J., Rodríguez San Julián, E., Navarro, J., Megías Quirós, I. y Méndez, S. (2002). *Hijos y padres: Comunicación y conflictos*. Madrid: FAD.
- Mehrabian y Epstein 1972 Mehrabian, A. y Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of Personality*, 40, 525-543.
- Menezes I. y Campos, B (2000). Values in education: Definitely 'your feet are always in the water'. In M. Leicester, C. Modgil and S. Modgil (Eds.), *Moral education and pluralism: Education, culture and values*, volume 4 (pp. 205-215). London: Falmer Press.
- Mestre, V. y Pérez Delgado, E. (1997). *Cognición y afecto en el desarrollo moral. Evaluación y programas de intervención*. Valencia: Promolibro.
- Mestre, V., Pérez, E., Samper, P. y Martí, M. (1998). Diferencias de género en la empatía y su relación con el pensamiento moral y el altruismo. *Iber Psicología*. 3 (1), 1.
- Meyer, A. L., Allison, K. W., Reese, L. E., Gay, F. N. (2004). Multisite Violence Prevention Project. Choosing to be violence free in middle school: the student component of the Great Schools and Families universal program. *Am J Prev Med*, 26 (suppl), 20–28.
- Miller, N. (1941). The frustration-aggression hypothesis. *Psychological Review*, 48, 337-342.
- Miranda, A. (2004). Estilos educativos en la familia: su influencia en el desarrollo sociopersonal. II Congreso La Familia en la Sociedad del Siglo XXI. Madrid.
- Mitchel, R. E. y Trickett, E. J. (1980). Task force report: Social networks as mediators of social support. *Community Mental Health Journal*, 16, 27-44.
- Moffitt, T. E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behaviour: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100, 674-701.
- Moix, M. (1991). *Introducción al trabajo social*. Madrid: Editorial Trivium.
- Molpeceres, M. A. (1991). Sistemas de valores, estilos de socialización y colectivismo familiar. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. Universitat de València. Dirs.: Gonzalo Musitu y Anne Marie Fontaine.
- Molpeceres, M. A. (1994). El sistema de valores. Tesis Doctoral no publicada. Universitat de Valencia.
- Molpeceres, M. A. y Palmonari, A. (1996). Valores y educación. *Informació Psico lògica*, 60.

- Molpeceres, M. A., Llinares, L. y Bernard J. C. (1999). La percepción de las figuras de autoridad formales e informales y la inclinación a la conducta delictiva en la adolescencia: Un análisis preliminar de sus relaciones. *Intervención Psicosocial*, 8, 349-367.
- Molpeceres, M. A., Lucas, A. y Pons, D. (2000). Experiencia escolar y orientación hacia la autoridad institucional en la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 15, 87-105.
- Molpeceres, M. A., Musitu, G. y Lila, M. S. (1994). La socialización del sistema de valores en el ámbito familiar. En G. Musitu y P. Allatt (Eds.). *Psicosociología de la Familia* (pp. 121-146). Valencia: Albatros.
- Moncher, F. J. y Miller, G. E. (1999). Nondelinquent youths' stealing behavior and their perceptions of parents, school, and peers. *Adolescence*, 34, 577-591.
- Monreal, M. C. y Musitu, G. (2011). *Los valores y los jóvenes europeos*. Madrid: Dickinson.
- Montessori, M. (2004). *El método de la pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Montoro, R. (2004). La familia en su evolución hacia el siglo XXI. II Congreso La Familia en la Sociedad del Siglo XXI. Madrid.
- Moos, R. M., Moos, B. S. y Trickett, E. J. (1984). *FES. WES y CES Escalas de Clima Social*. Madrid: TEA Ediciones.
- Morales, A. (2010). Adolescencia y escuela. En J. V. Pérez, J. J. Navarro, F. X. Uceda (Coords.), *Propuestas de intervención socioeducativa con las adolescencias*. Valencia: Nau Llibres.
- Moran Carrillo, J.M. (2006). *Epistemología, ciencia y paradigma en trabajo social*. Ed. Aconcagua libros, S.L.
- Morduchowicz, R. (2001). Los medios de comunicación y la educación: un binomio posible. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, 97-117.
- Moreno, A. (1997). La adolescencia como tiempo de cambios. En J. A. García Madruga y P. Pardo de León (Eds.), *Psicología Evolutiva* (Vol.2, pp. 258-283). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Moretti, M. M., Holland, R., y McKay, S. (2001). Self-other representations and relational and overt aggression in adolescent girls and boys. *Behavioral Sciences and the Law*. Special Issue: Youth Violence, 19(1), 109-126.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemal.

- Mrug, S. y Windle, M. (2009). Bidirectional influences of violence exposure and adjustment in early adolescence: Externalizing behaviors and school connectedness. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37, 611-623.
- Mueller, D. J. y Wornhoff, S. A. (1990). Distinguishing personal and social values. *Educational and Psychological Measurement*, 50, 691-699.
- Muñoz-Rivas, M. y Graña, J. L. (2001). Factores familiares de riesgo y de protección para el consumo de drogas en adolescentes. *Psicothema*, 13 (1), 87-94.
- Murray, C. y Thompson, F. (1985). The representation of authority: An adolescent viewpoint. *Journal of Adolescence*, 8, 217-229.
- Musgrove, P. W. (1983). *Sociología de la educación*. Barcelona: Herder.
- Musitu, G. (1998). *Psicología de la comunicación*. Valencia: Cristóbal Serrano.
- Musitu, G. (2002). Las conductas violentas de los adolescentes en la escuela: El rol de la familia. *Aula Abierta*, 79, 109-138.
- Musitu, G. Estévez, E. Jiménez, T. y Veiga, F. (2011). Agentes de socializacao da violencia e vitimizacao escolar. En S. Nunes y F. Veiga (Eds.), *Intervenir em situacoes de indisciplina violencia e conflito* (pp. 43-80). Lisboa: Ed. Fim de século.
- Musitu, G. y Allatt, P. (1994). *Psicosociología de la familia*. Valencia: Albatros.
- Musitu, G. y Cava, M. J. (2001). *La familia y la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Musitu, G. y García, F. (2001). *ESPA29. Escala de Estilos de Socialización Parental en la Adolescencia*. Madrid: TEA.
- Musitu, G. y García, F. (2004). Las consecuencias de la socialización en la cultura española. *Psicothema*, 16, 288-293.
- Musitu, G. y Herrero, J. (1994). La familia: formas y funciones. En G. Musitu y P. Allatt (Eds.), *Psicosociología de la Familia* (pp. 17-46). Valencia: Albatros.
- Musitu, G. y Lila, M. S. (1993). Estilos de socialización familiar y formas familiares. *Intervención Psicosocial*, 6, 77-88.
- Musitu, G. y Molpeceres, M. A. (1992). Estilos de socialización, familismo y valores. *Infancia y Sociedad*, 16, 67-101.
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M. y Cava, M.J. (2001). *Familia y adolescencia*. Madrid: Síntesis.

- Musitu, G., Estévez, E. y Emler, N. (2007). Adjustment problems in the family and school contexts, attitude towards authority and violent behaviour at school in adolescence. *Adolescence*, 42, 779-794.
- Musitu, G., Estévez, E. y Jiménez T. I. (2009). Problemas en las aulas: violencia y victimización escolar. En R. Landero, M. T. González, B. Estrada y G. Musitu (Coord.), *Estilos parentales y otros temas en la relación de padres y adolescentes* (191-221). Monterrey: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Musitu, G., Estévez, E. y Jiménez, T. (2010). *Funcionamiento familiar, convivencia y ajuste en hijos adolescentes*. Madrid: Cinca (colección Fundación Acción Familiar).
- Musitu, G., Estévez, E., Martínez, B. y Murgui, S. (2004). Clima familiar. Actitudes hacia la autoridad institucional y conductas violentas en la escuela durante la adolescencia. I Jornadas de Educación: Violencia Escolar y Salud Infantil. Lisboa (Portugal).
- Musitu, G., Jiménez, T. I. y Povedano, A. (2009) Familia y Escuela: Escenarios de Riesgo y de Protección en la Violencia Escolar, *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 12, 32-33.
- Musitu, G., Lila, M., Buelga, S. y García, F. (1992). Relations between family communication and self-concept. XXVth International Congress of Psychology. Pamplona. (Unpublished).
- Musitu, G., Martínez, B. y Varela, R. (2011). El ajuste en la adolescencia: las rutas transitorias y persistentes. En R. Pereira (Comp.). *Adolescentes en el siglo XXI. Entre impotencia, resiliencia y poder*. (pp.109-128). Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Musitu, G., Martínez, B., y Murgui, S. (2006). Conflicto marital, apoyo parental y ajuste escolar en adolescentes. *Anuario de Psicología*, 37(3), 247-258.
- Musitu, G., Román, J. M. y Gracia, E. (1988). *Familia y educación: Prácticas educativas de los padres y socialización de los hijos*. Barcelona: Labor.
- Musitu, G.; Buelga, S.; Lila, M. y Cava, M. J. (2001). *Familia y adolescencia*. Madrid: Síntesis.
- Musitu, G., Estévez, E., Jiménez, T. I y Veiga, F. H. (2011). Agentes de socializacao da violencia e victimizacao escolar. En S. Nunes y F. H. Veiga (Coords.). *Intervir em situacoes de indisciplina violencia e conflito*. Lisboa. Fim de Século.
- Mussen, P. H., Conger, J. J. y Kagan, J. (1982). *Desarrollo de la personalidad en el niño*. México: Trillas.
- Myers, D. (1987). Anonymity is part of the Magic: Individual Manipulation of Computer-Mediated Communication contexts. *Qualitative Sociology*, 19 (3), 251-266.

- Nardone, G., Gaiannotti, E. y Rocchi, R. (2003). *Modelos de Familia, Conocer y resolver los problemas entre padres e hijos*. Barcelona, Herder.
- Navarro, I., Musitu, G. y Herrero, J. (2007). *Familias y Problemas*. Madrid: Síntesis.
- Nelson, G. (1984). The relationship between dimensions of classroom and family environments and the self-concept, satisfaction and achievement of grade 7 and 8 students. *Journal of Community Psychology*, 12, 276-287
- Newcomb, A. F. y Bagwell, C. L. (1995). Children's friendship relations: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 117 (2), 306-347.
- Nicholson, T. R. (2000). Attachment style in young offenders: parents, peer and delinquency. *Dissertation Abstracts International*, Section B: The Sciences and Engineering, 60, 63-77.
- Nickles, E. y Ashcraft, L. (1981). *The coming matriarchy: How women will gain the balance of power*. New York: Seaview Books.
- Noddings, 1984 Noddings, Nel. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley: University of California Press.
- Noller, P. y Callan, V. (1991). *The adolescents in the family*. London: Routledge.
- Notley, T. (2009). Young People, Online Networks, and Social Inclusion. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 14, 1208-1227.
- Notó, C. y Dolors, M. (2002). La relación de los centros de Secundaria con las familias. *Aula de Innovación Educativa*, 108, 34-37.
- Nye, F. I., Bahr, S., Carlson, J. E., Gecas, V., McLaughlin, S. y Slocum, W. L. (1976). *Role structure and analysis of the family*. Beverly Hills: Sage.
- Observatorio de la Infancia en Andalucía (2010). *Actividades y usos de TIC entre las chicas y chicos en Andalucía*. Ed. Fundación Andaluza de Servicios Sociales. Junta de Andalucía.
- O'Keefe, M. (1997). Predictors of dating violence among high school students. *Journal of Interpersonal Violence*, 12, 546-568.
- O'Moore, M y Kirkman, C. (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behavior. *Aggressive Behavior*, 27, 269-283.
- Offer, D. (1969). *The psychological world of the teenager*. New York: Basic Books, Inc.
- Offer, D., Ostrov, E. y Howard, K. I. (1984). The self-image of normal adolescents. *New Directions for Mental Health Services*, 22, 5-17.

- Oliva, A. (1997). La controversia entre herencia y ambiente. Aportaciones de la genética de la conducta. *Apuntes de Psicología*, 51, 21-35.
- Oliva, A. y Palacios, J. (1998). Familia y escuela: padres y profesores. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (Eds.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 333-349). Madrid: Alianza Editorial.
- Oliva, A. y Parra A. (2004). Contexto familiar y desarrollo psicológico durante la adolescencia. En E. Arranz: *Familia y desarrollo psicológico*. Madrid: Prentice Hall.
- Olson, C. (1974). Comparative Robustness of Six Tests in Multivariate Analysis of Variance. *Journal of the American Statistical Association*, 69, 894-908.
- Olsson, M. y R. Shine. (1999). Timing of parturition as a maternal care tactic in an alpine lizard. *Evolution*, 52, 1861-1864.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in schools: Knowledge base and an effective intervention programme. *Irish Journal of Psychology*, 18, 170-190.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de Acoso y Amenaza entre Escolares*. Madrid: Morata.
- O'Moore, M. (2000). Critical issues for teacher training to counter bullying and victimisation in Ireland. *Aggressive Behavior*, 26, 99-111.
- O'Moore, M. y Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationships to bullying behaviour. *Aggressive Behavior*, 27, 269-283.
- Organización Mundial de la Salud OMS (1996). *Informe sobre la salud en el mundo 1996*. Disponible en: <http://www.who.int/whr/2002/es/index.html>
- Orizo, F. A. y Elzo, J. (2000). *España 2000, entre el localismo y la globalidad*. Madrid: Fundación Santa María y Universidad de Deusto.
- Orizo, F.A. (1996). *Sistemas de valores en la España de los 90*. Madrid: Siglo XXI.
- Ortega, R. (1994). Las malas relaciones interpersonales en la escuela: estudio sobre la violencia y maltrato entre compañeros de segunda etapa de EGB. *Infancia y Sociedad*, 27, 191-216.
- Ortega, R. (1997). Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares. *Revista de Educación*, 313, 7-27.

- Ortega, R. (Coord.). (1998). *La Convivencia Escolar: qué es y cómo abordarla. Programa Educativo de Prevención de Maltrato entre compañeros y compañeras*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia.
- Ortega, R. y Monks, C. (2005). Agresividad injustificada entre preescolares. *Psicothema*, 17 (3), 453-458.
- Ortega, R., Calmaestra, J. y Mora-Merchán, J. A. (2008). Cyberbullying. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 183-192.
- Ortega, R., Mora-Merchán, J. y Lera, M. J. (1999). Los problemas de convivencia entre escolares. Una panorámica tras diez años de investigación en nuestro país. En J. L. Carbonell (Coord.), *Aprender a Vivir juntos* (Vol. 2). Madrid: Dirección Provincial del Ministerio de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid.
- Osborne, E (1996). El niño, la familia y la escuela: una perspectiva interaccional. En E. Dowling y E. Osborne (Comps.), *Familia y escuela. Una aproximación conjunta y sistémica a los problemas infantiles* (pp. 67-81). Barcelona: Paidós.
- Ostrov, J. M. y Bishop, C. M. (2008). Preschoolers' aggression and parent-child conflict: A multiinformant and multimethod study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 99, 309-322.
- Otero, H. (2009). Familias para todos los gustos. De la familia tradicional a los nuevos modelos familiares. *A vivir*, 228, 6-13.
- Otero-López, J. M. (2001). Consumo de drogas y comportamientos delictivos en la adolescencia. En C. Saldaña (Dir.), *Detección y prevención en el aula de los problemas del adolescente* (pp.179-212). Madrid: Pirámide.
- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
- Ovejero, A. (2002). Cultura de la pobreza: violencia, inmigración y fracaso escolar en la actual sociedad global. *Aula Abierta*, 79, 71-84.
- Ovejero, A. (2003). Importancia de las dimensiones psicosociológicas en el ámbito educativo. En S. Yubero, E. Larrañaga y J. Morales (Coords.), *La sociedad educadora* (pp. 17-32). Albacete: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Owens, L. D. (1996). Sticks and stones and sugar and spice: Girls' and boys' aggression in schools. *Australian Journal of Guidance and Counseling*, 6, 45-55.
- Owens, L., Shute, R. y Slee, P. (2000). Guess what I Just Heard: Indirect Aggression among teenage girls in Australia. *Aggressive Behavior*, 26, 67-83.

- Palacios, J. (1999). La familia y su papel en el desarrollo afectivo y social. En F. López, I. Etxebarria, M. J. Fuentes y M. J. Ortiz (Comps.), *Desarrollo afectivo y social* (pp. 267-284). Madrid: Pirámide.
- Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (2009). *Desarrollo psicológico y educación*. (Vol. 1, Psicología evolutiva; Vol. 2, psicología de la educación. Ed. Alianza.
- Palmero, F. (2008). La ira y la agresión. En *Psicología Experimental. Violencia y Sociedad* (pp. 13-42). Castellón: Llar Digital.
- Palmero, F. y Martínez-Sánchez, F. (Eds.) 2008). *Motivación y Emoción*. Madrid: McGraw-Hill.
- Palmero, F., Guerrero, C., Gómez, C., Carpi, A. y Gorayeb, R. (2010). *Manual de Teorías Emocionales y Motivacionales*. Castellón, Universitat Jaume I: Sapiencia.
- Palmero, F.; y Gorayeb, R. (2010). *Manual de Teorías Emocionales y Motivacionales*. Castellón, Universitat Jaume I: Sapiencia.
- Palomar, M. y Suárez, E. (1993). El modelo sistémico en el trabajo social familiar: consideraciones teóricas y orientaciones prácticas. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 2, 169-184.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., y Feldman, R. D. (2002). *A Child's World: Infancy Through Adolescence* (9th ed.). New York: McGraw Hill.
- Papalia, D. E., Wendkos, S. y Duskin, R. (2007). *Desarrollo Humano*. México D.F.: McGraw Hill.
- Parker, J. G. y Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children "at risk"? *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.
- Parkhurst, J. T. y Asher, S. R. (1992). Peer rejection in middle school: subgroup differences in behaviour, loneliness and interpersonal concerns. *Developmental Psychology*, 28, 231-241.
- Parra, A., Oliva, A. y Sánchez-Queija, I. (2004). Evolución y determinantes de la autoestima durante los años adolescentes. *Anuario de Psicología*, 35, 331-346.
- Parsons, T. (1951). *The Social System*. Londres: Routledge y Kegan Paul (edición de 1979).
- Pascual, J. M. y de la Red, N. (1988). *Problemática actual de los Servicios Sociales*. Madrid. FEMP.
- Pasquier, D., Buzzi, C., d'Haenens, L. y Sjöberg, U. (1998). Family Lifestyle and Media Use Patterns. *European Journal of Communication*, 13 (4), 503-538.
- Pastor, Y., García Merita, M. L. y Atienza, F. L. (2001). Análisis de las propiedades psicométricas del perfil de autopercepciones para adolescentes (Harter, 1988) en adolescentes valencianos. *Iberpsicología: Revista Electrónica de la Federación española de Asociaciones de Psicología*, 1.
- Paterna, C., Martínez, M. C. y Vera, J. J. (2003). *Psicología social*. Madrid: Pirámide.

- Patterson, G. R. (1997). Performance models for parenting: a social interaction perspective. En J. E. Grusec y L. Kuczynski (Eds.), *Parenting and children's internalization of values* (pp. 193-226). New York: John Wiley y Sons.
- Paulson, S. E., Marchant, G. J. y Rothlisberg, B. A. (1998). Early adolescents' perceptions of patterns of parenting, teaching, and school atmosphere: Implications for achievement. *Journal of Early Adolescence*, 18, 5-26.
- Pavot, W., Diener, E., Colvin, C. R., y Sandvik, E. (1991). Further validation of the Satisfaction With Life Scale: Evidence for the cross-method convergence of well-being. *Social Indicators Research*, 28, 1-20.
- Peets, K. y Kikas, E. (2006). Aggressive strategies and victimization during adolescence: grade and gender differences, and cross-informant agreement. *Aggressive Behaviour*, 32, (1), 68-79.
- Pelper, D., Smith, P., y Rigby, K., (2004). Looking back and looking forward: implications for making interventions work effectively. En D. Pelper, P. Smith y K. Rigby (Eds.), *Bullying in Schools How Successful Can Interventions Be?* (Capítulo 16). Cambridge University Press.
- Pérez Cosín, J. V. (2006). El trabajo social: sus imágenes y su público. La construcción de una identidad colectiva. Tesis doctoral, Departamento de Sociología y Antropología Social, Universitat de València, Valencia.
- Pérez-Delgado, E. y Mestre, M. (Coords). (1999). *Psicología moral y crecimiento personal*. Barcelona: Ariel.
- Perinat, Adolfo (2007). *Psicología del desarrollo: un enfoque sistémico*, Barcelona: Editorial UOC (Universitat Oberta de Catalunya).
- Petersen, A. C. y Ebata, A. T. (1984). *Psychopathology in Adolescence: Does Development Play a Role?* Rockville: National Institut of Mental Health.
- Petersen, A. C. y Taylor, B. (1980). The biological approach to adolescence: Biological change and psychological adaptation. En J. Adelson (Ed.), *Handbook of Adolescent Psychology* (pp. 117-155). New York: John Wiley y Sons.
- Peterson, J. L. y Zill, N. (1986). Marital disruption, parent-child relationships, and behavior problems in children. *Journal of Marriage and the Family*, 48, 295-307.
- Pettit, G. S., Bates, J. E. y Dodge, K. A. (1997). Supportive parenting, ecological context, and children's adjustment: A seven-year longitudinal study. *Child Development*, 68, 908-923.
- Piaget, J. (1928). *Judgement and reasoning in the child*. Londres: Kegan Paul.

- Piaget, J. (1932). *The Moral Judgement of the Child*. New York: Harcourt, Brace Jovanovich.
- Pichardo, M.C. (1999). *Influencia de los estilos educativos de los padres y del clima social familiar en la Adolescencia temprana y media*. Tesis Doctoral, Universidad de Granada, Granada.
- Piette, J. (1996). *Éducation aux médias et fonction critique*. Paris: L'Hartmann.
- Pinto, V. (1996). La escuela como contexto de enseñanza-aprendizaje. En R. A. Clemente y C. Hernández, *Contextos de desarrollo psicológico y educación* (pp. 221-230). Málaga: Aljibe.
- Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104.
- Pons, J., Buelga, S. y Martínez, B. (2009). Análisis cualitativo de la percepción de victimización en la adolescencia. XI Congreso Nacional de Psicología Social. Tarragona: España.
- Poole, M. E. (1983). *Youth: Expectations and Transitions*. Melbourne: Routledge y Kegan Paul.
- Postigo, S., González, R., Mateu, C., Ferrero, J., y Martorell, C. (2009). Diferencias conductuales según género en convivencia escolar. *Psicothema*, 21 (3), 453-458.
- Prada, C. (2003). *Relaciones de poder entre las instituciones. Investigación etnográfica sobre un centro escolar*. Madrid: Dykinson.
- Pratt, M. W., Arnold, M. L., Pratt, A. T. y Diessner, R. (1999). Predicting adolescent moral reasoning from family climate: a longitudinal study. *Journal of Early Adolescence*, 19 (2), 148-175.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the horizon*, 9 (6), 1-8.
- Prinstein, M. J., Boergers, J. y Vernberg, E. M. (2001). Overt and relational aggression in adolescents: Social psychological adjustment of aggressors and victims. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30, 479, 491.
- Ramírez Serrano, L.A. (2007). *El Funcionamiento familiar en Familias con Hijos Drogodependientes. (Un análisis etnográfico)*. Tesis Doctoral, Universidad de Valencia, Valencia.
- Ramírez, J. F. O. (2007). Alternativas de identificación. Una revisión de tema. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 5(2), 23-52.
- Ramos Corpas, M. J. (2008). Violencia y victimización en adolescentes escolares. Tesis Doctoral, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Pablo de Olavide, Sevilla.
- Ramos Corpas, M. J. (2010). La convivencia en un centro educativo: claves organizativas para su potenciación. Avances en Supervisión Educativa. *Revista de la Asociación de Inspectores de*

- Educación en España*, 12. Disponible en http://www.adide.org/revista/images/stories/pdf_12/ase12_art03.pdf
- Raskauskas, J. y Stoltz, A. D. (2007). Involvement in traditional and electronic bullying among adolescents. *Developmental Psychology*, 43, 564-575.
- Rater-Garcette, C. (1996). *La professionnalisation du Travail Social*. Paris: L'Harmattan.
- Raya Lozano, E. (1999). Prólogo a la edición castellana. En D. Howe, *Dando sentido a la práctica. Una introducción a la teoría del Trabajo Social*. Granada: Editorial Maristán.
- Raya Lozano, E. (2000). Nuevas tecnologías y renovación pedagógica en la formación inicial de trabajadoras y trabajadores sociales. Ponencia presentada en el III Congreso de Escuelas Universitarias de Trabajo Social. En D. Colom y M. Miranda (Coords.), *Cambio social, relaciones humanas, nuevas tecnologías: enfoques para una formación de futuro* (Vol. 2, pp. 479-494). Zaragoza: Mira Editores.
- Redding, S. (1991). Alliance for achievement: An action plan for educators and parents. *International Journal of Educational Research*, 15, 147-162.
- Reicher, S. y Emler, N. (1985). Delinquent behavior and attitudes to formal authority. *British journal of Social Psychology*, 3, 161-168.
- Rest, J. y Narvaez, D. (1991). The college experience and moral development. En W. Kurtines y J. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development*, Vol. 2 (pp. 229-245). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Press.
- Retuerto, A. (2002). Desarrollo del razonamiento moral. Razonamiento moral prosocial y empatía en la adolescencia. Tesis Doctoral, Universidad de Valencia, Valencia.
- Ribes, C. (2002). Dos contextos educativos: familias y profesionales. *Aula de Innovación Educativa*, 108, 24-28.
- Richardson, D. R., Vandenberg, R. J. y Humphries, S. A. (1986). Effect of power to harm on retaliative aggression among males and females. *Journal of Research in Personality*, 20, 402-419.
- Riegel, K. F. (1976). *Psychology of history and development*. New York: Plenum Press.
- Rigby, K., Schofield, P. y Slee, P. T. (1987). The similarity of attitudes towards personal and impersonal types of authority among adolescent schoolchildren. *Journal of Adolescence*, 10, 241-253.
- Ritakallio, M., Kaltiala-Heino, R., Kivivuori, J. y Rimpelä, M. (2004). Brief report: Delinquent behaviour and depression in middle adolescence: A Finnish community sample. *Journal of Adolescence*, 28 (1), 155-159.

- Rodrigo, M. J. y Palacios, J. (1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial.
- Rodrigo, M.J. y Triana, B. (1996). Parental beliefs about child development and parental inferences about actions during child-rearing episodes. *European Journal of Psychology of Education*, 11(1), 55-78.
- Rodríguez Pascual, I., Gualda Caballero, E., Barrero Cabaleiro, N., Arjona Garrido, A., Checa Olmos, J.C. y Rodríguez García De Cortázar, A.(2012). La población infantil ante las nuevas tecnologías de la información. Una aproximación a la realidad de los nativos digitales andaluces. *Actual. 63, 2011*. Ed. Fundación Pública Andaluza Centro de Estudios Andaluces, Consejería de la Presidencia, Junta de Andalucía.
- Rodríguez Sumaza, C. y Luengo Rodríguez, T. (Dir.) (2000): *Las familias monoparentales en Castilla y León*. Valladolid: Junta de Castilla y León, Consejería de Sanidad y Bienestar Social.
- Rodríguez, N. (2004). *Guerra en las aulas*. Madrid: Temas de hoy.
- Rogers, R. D. y Robbins, T. W. (2001). Investigating the neurocognitive deficits associated with chronic drug misuse. *Current Opinions in Neurobiology*, 1, 250-257.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.
- Ros, M. (1989). La percepción de la interacción y el juego de las expectativas. En C. Huici, *Estructura y procesos de grupo (vol. 2)*. Madrid: UNED.
- Roselló Nadal, E. (1998). Reflexiones sobre la intervención del trabajador social en el contexto educativo. *Alternativas: cuadernos de trabajo social*, 6, 233-258.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: teacher expectations and pupils intellectual development*. New York: Holt, Rinehart y Winston.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1980). Pygmalion en la escuela. Expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno. Madrid: Marova. (1968), (*Pygmalion in the classroom: teacher expectations and pupils intellectual development*. New York: Holt, Rinehart y Winston).
- Rossell, T. (1990). *La entrevista en Trabajo Social*. Barcelona: Euge.
- Rubini, M. y Palmonari, A. (1995). Orientamenti verso le autorità formali e partecipazione politica degli adolescenti. *Giornale Italiano di Psicologia*, 10, 757-775.
- Rubini, M. y Palmonari, A. (1998). The effect of school maladjustment and of membership of adolescent peer-groups on the orientation to the institutional system. Comunicación presentada a la 6th Biennial Conference of the EARA, Budapest.
- Rubio, M. J. (2007). El trabajo Social en el Contexto Educativo. *Revista TS difusión*, 60, 16-17.

- Rué, J. (1997). Notas para comprender la cuestión de la disciplina en el aula. *Aula de Innovación Educativa*, 66, 53-56.
- Ruiz Becerril, D. (1999). *Después del divorcio. Los efectos de la ruptura matrimonial en España*. Madrid: CIS.
- Ruiz, C., Cerezo, F. y Esteban, M. (1998). El aula, marco institucional de socialización, interacción e integración. En F. Cerezo (Ed.), *Conductas agresivas en la edad escolar* (pp. 69-83). Madrid: Pirámide.
- Russell, D. W. (1996). UCLA Loneliness scale (version 3): reliability validity and factor structure. *Journal of Personality Assessment*, 66, 20-40.
- Rutter, M. (1994a). Beyond longitudinal data: Causes, consequences, changes and continuity. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62, 928-940.
- Rutter, M. (1994b). Continuities, transitions and turning points in development. En M. Rutter y D. Hay (Eds.), *Development through life: A handbook for clinicians* (pp. 1-25). Oxford: Blackwell Scientific.
- Rutter, M., Graham, P., Chadwick, O. F. D. y Yule, W. (1976). Adolescent turmoil: Fact of fiction? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 35-36.
- Salmivalli, C. y Kaukiainen, A. (2004). Female aggression, revisited: Variable-and person-centered approaches to studying gender differences in different types of aggression. *Aggressive Behavior*, 30, 158-163.
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A., Kaistaniemi, L., y Lagerspetz, K. M. J. (1999). Selfevaluated self-esteem, peer-evaluated self-esteem, and defensive egotism as predictors of adolescents' participation in bullying situations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25, 1268-1278.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Kaukiainen, A. y Österman, K. (1996). Bullying as a Group Process: Participant Roles and Their Relations to Social Status within the Group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.
- Samdal, O. (1998). *The school environment as a risk or resource for students' health-related behaviors and subjective well-being*. Bergen: Research Centre for Health Promotion, University of Bergen.
- Sampson, R. J., Raudenbush, S. y Earls, F. (1997). Neighborhoods and violent crime: A multilevel study of collective efficacy. *Science*, 277, 918-924.
- Sánchez Burón, A. y Fernández Martín, M. P. (2007). Características de la agresividad en la adolescencia: Diferencias en función del ciclo educativo y del sexo. *EduPsykhé*, 6 (1), 49-83.

- Sánchez, I. y Oliva, A. (2003). Vínculos de apego con los padres y relaciones con los iguales durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 18 (1), 71-86.
- Sánchez-Sosa, J.C., Villarreal-González, M. y Moral, J. (2009). La Insatisfacción de Imagen Corporal: Trastorno Psicológico o Conducta Normativa. En Consorcio de Universidades Mexicanas (Ed.), *Investigación en Psicología Social. Experiencias desde las Universidades Públicas* (159-187). Mérida: Universidad Autónoma de Yucatán.
- Sanmartín, J. (2000). *La violencia y sus claves*. Barcelona: Ariel.
- Sanmartín, J. (2004). *El laberinto de la violencia*. Barcelona: Ariel.
- Santos, J., Muñoz, A., Juez, P. y Cortiñas, P. (2003). *Diseño de encuestas de estudio de mercado. Técnicas de muestreo y análisis multivariante*. Madrid: Fundación Ramón Areces
- Sanz de Acedo, M. L., Ugarte, D. y Lumbreras, M. V. (2002). *Metas, valores, personalidad y aptitudes de los adolescentes navarros*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra. Gobierno de Navarra.
- Sarasa, S. (1993). *El servicio de lo social*. Madrid: INSERSO.
- Sarason, S. B. (1974). *The psychological sense of Community. Proaspects for a Community Psychology*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Saunders, B. E., Kilpatrick, D. G., Hanson, R. F., Resnick, H. S. y Walker, M. E. (1999). Prevalence, case characteristics and long-term psychological correlates of child rape among women: A national survey. *Child Maltreatment*, 4, 187-200.
- Scheithauer, H., Hayer, T., Petermann, F. y Jugert, G. (2006). Physical, Verbal, and Relational Forms of Bullying Among German Students: Age Trends, Gender Differences, and Correlates. *Aggressive Behavior*, 32, 1-15.
- Scholte, R. H. J., Van Lieshout, C. F. M. y Van Aken M. A. G. (2001). Perceived relational support in adolescence: Dimensions, configurations, and adolescent adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 11 (1), 71-94.
- Schunk, D. H. (2000). Coming to term with motivation construct. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 116-119.
- Schwartz, D. (2000). Subtypes of victims and aggressors in children's peer groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 2, 181-192
- Schwartz, S. y Pollishuke, M. (1995). *Aprendizaje activo*. Madrid: Narcea.

- Seals, D. y Young, J. (2003). Bullying and victimization: prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence*, 38, 735-747.
- Seibald, H. (1992). *Adolescence. A Social Psychological Analysis*. New Jersey: Prentice Hall.
- Secades, R. y Fernández Hermida, J. R. (2003). Factores de riesgo familiares para el uso de las drogas: Un estudio empírico español. En J. R. Fernández Hermida y R. Secades (Coords.), *Intervención familiar en la prevención de las drogodependencias* (pp. 57-111). Madrid: Ministerio del Interior.
- Sefton-Green, J. y Buckingham, D. (1996). Digital vision's creative uses of multimedia technologies. *Convergence*, 2 (2), 47-49.
- Seixas, S. (2005). Violência escolar: Metodologias de identificação dos alunos agressores e/ou vítimas. *Análise Psicológica*, 2 (23), 97-110.
- Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding. Developmental and clinical analyses*. New York, NY: Academic Press.
- Sennett, R. (2003). *El respeto*. Barcelona: Anagrama.
- Serrano, A. e Iborra, I. (2005). *Informe Violencia entre compañeros en la escuela. España, 2005*. Serie Documentos 9. Valencia: Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia.
- Shaffer A. y Kipp K., (2007). *Psicología del Desarrollo, infancia y adolescencia*. Madrid: Editorial Thompson.
- Shahani, C., Dipboye, R. y Philips, A. (1990). Global self-esteem as a correlate of work-related attitudes: a question of dimensionality. *Journal of Personality Assessment*, 54, 276-88.
- Sherman, S. (1996). A step of one's own: TV sets in children's bedrooms. *Journal of Advertising Research*, 36 (6), RC9-RC12.
- Shin, D.C. y Johnson, D.M. (1978). Avowed happiness as an overall assessment of the quality of life. *Social Indicators Research*, 5, 475-492.
- Siegel, O. (1982). Personality development in adolescence. En B. B. Wollman (Ed.), *Handbook of development psychology*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Silbereisen, R. K. y Kracke, B. (1993). Variation in maturational timing and adjustment in adolescence. En S. Jackson y H. Rodríguez-Tomé (Eds.), *The social worlds of adolescence*. Hove: Erlbaum.

- Silbereisen, R. K., Petersen, A. C., Albrecht, H. T. y Kracke, B. (1989). Maturational timing and the development of problem behavior: Longitudinal studies in adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 9, 247-268.
- Simmons, R. G. y Blyth, D. A. (1987). *Moving into adolescence. The impact of pubertal change and school context*. New York: Aldine de Gruyter.
- Simón, M. I. (2000). El concepto de familia: una perspectiva socioconstructivista. Tesis Doctoral, Universidad de La Laguna, Tenerife.
- Slee, P. T. (1996). The P.E.A.C.E. Pack: a programme for reducing bullying in our schools. *Aust J Guidance Counsel*, 6:63-69.
- Smith, L. B. y Thelen, E. (2003) Development as a dynamic system. *Trends in Cognitive Science*, 7, 343-348
- Smith, P. K. (Ed.). (2003). *Violence in schools: The response in Europe*. London: Routledge Falmer.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, C., Fisher, S., Russell, S. y Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 376-385.
- Smith, P. K. y Brain, P. (2000). Bullying in Schools: Lessons From Two Decades of Research. *Aggressive Behavior*, 26, 1-9.
- Smith, P. K., Madsen, K., y Moody, J. (1999). What causes the age decline in being bullied at school? Towards a developmental analysis of risks of being bullied. *Educational Research*, 41, 267-285.
- Smith, P.K., y Slonje, R. (2010). Cyberbullying: The nature and extend of a new kind of bullying, in and out of school, en S.R. Jimerson, M.S. Swearer and L. D. Espelage (eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective*. New York: Routledge /Taylor end Francis.
- Snarey, J. R. (1985). Cross-cultural universality of social-moral development: A critical review of Kohlbergian Research. *Psychological Bulletin*, 97 (2), 202-232.
- Sobral, J., Romero, E. y Marzoa, J. (2000). Personalidad y conducta antisocial: amplificadores individuales de los efectos contextuales. *Psicothema*, 4, 661-670.
- Solberg, M. E. y Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29(3), 239-268.
- Speicher, B. (1994). Family patterns of moral judgment during adolescence and early adulthood. *Developmental Psychology*, 30 (5), 624-632.

- Stanger, C., Achenbach, T. y Verhulst, F. (1997). Accelerated longitudinal comparisons of aggressive versus delinquent syndromes. *Developmental Psychopathology*, 9, 43-58.
- Stattin, H. y Magnusson, D. (1990). *Pubertal maturation in female development*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Steinberg, L. (1990). Interdependence in the family: Autonomy, conflict, and harmony in the parent-adolescent relationship. En S. S. Feldman y G. L. Elliott (Eds.), *At the Threshold: The developing adolescent* (pp. 255-276). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Steinberg, L. (2000). Youth Violence: Do Parents and Families Make a Difference? *National Institute of Justice Journal*, 243, 31-38.
- Steinberg, L. (2002). *Adolescence* (6ª ed.). New York: Mc Graw Hill.
- Steinberg, L. D., Elmen, J. D. y Mounts, N. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents. *Child Development*, 60, 1424-1436.
- Steinberg, L. y Morris, A. S. (2001) Adolescent Development. *Annual Review of Psychology*, 52, 83-110.
- Stone, C.P. (1977). Personal acts. *Symbolic Interaction*, 1, 2-19.
- Storch, E. y MasiaWarner, C. (2004). The relationship of peer victimization to social anxiety and loneliness in adolescent females. *Journal of Adolescence*, 27, 351-362.
- Suárez, T. y Rojero, C. F. (1983). *Paradigma Sistémico y Terapia de Familia*. Madrid: Asociación Española de Neuropsiquiatría.
- Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York, NY: Norton.
- Surís, J. C. (2001). *Un adolescente en casa*. Barcelona: Dinámica.
- Sutherland, I. y Shepherd, J. P. (2001). Social dimensions of adolescent substance use. *Addiction*, 96 (3), 445-458.
- Sutton, J. y Smith, P. K. (1999). Bullying as a group process: An adaptation of the Participant Role Scale approach. *Aggressive Behaviour*, 25, 97-111
- Swadi, H. (1999). Individual risk factors for adolescent substance use. *Drug, Alcohol and Dependence*, 55, 209-224.
- Tanner, J. M. (1962). *Growth at adolescence*. Oxford: Blackwell.
- Thompson, J. B. (1998). *Los medios y la modernidad*. Barcelona: Paidós.

- Thornberry, T. P. (1996). Empirical support for interactional theory: a review of the literature. En J. D. Hawkins (Ed.), *Delinquency and crime: current theories* (pp. 198-235). Nueva York: Cambridge University Press.
- Timko, C. y Moos, R. H. (1996). The mutual influence of family support and youth adaptation. En G. R. Pierce; B. R. Sarason y I. G. Sarason (Eds.), *Handbook of Social Support and Family* (443-448), New York: Plenum Press
- Tolan, P. H., Guerra, N. G. y Kendall, P. C. (1995). A developmental ecological perspective on antisocial behavior in children and adolescents: Toward a unified risk and intervention framework. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63(4), 579-584.
- Toldos, M. P. (2005). Sex and age differences in self -estimated physical, verbal and indirect aggression in Spanish adolescents. *Aggressive Behaviour*, 31, 13-23.
- Torrente, G. y Rodríguez, A. (2003). Estilo educativo y clima familiar como antecedentes de conducta antisocial. *Encuentros en Psicología Social*, 1, 90-93.
- Trianes, M. V. (2000). *La convivencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- Trianes, M. V. y Fernández-Figares, C. (2001). *Aprender a ser persona y a convivir: un programa para Secundaria*. Bilbao: Descleé de Brower.
- Trianes, M. V., Blanca, M. J., de la Morena, L., Infante, L. y Raya, S. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar. *Psicothema*, 18(2), 272-277.
- Trickett, E. J., Leone, P. E., Fink, C. M. y Braaten, S. L. (1993). The perceived environment of special education classrooms for adolescents: A revision of the Classroom Environment Scale. *Exceptional Children*, 59, 411-420.
- Turner, H. A., Finkelhor, D. y Ormrod, R. (2006). The effect of lifetime victimization on the mental health of children and adolescents. *Social Science y Medicine*, 62, 13-27.
- Ueno, K. (2005). The Effects of Friendship Networks on Adolescent Depressive Symptoms. *Social Science Research*, 34, 484-510.
- Urdu, T. (1997). Achievement goal theory: Past results, future directions. En M. L. Maehr y P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (pp. 99-141). Greenwich, U.S.A.: JAI Press.
- Utman, C. H. (1997). Performance effects of motivational state: A meta-analysis. *Personality and Social Psychology Review*, 1, 170-182.

- Vail, K. (2002). How girls hurt. *American School Board Journal*, 189, (8), 14-18.
- Van Aken, M. A. G., Van Lieshout, C. F. M., Scholte, R. H. J. y Branje, S. J. T. (1999). Relational support and person characteristics in adolescence. *Journal of Adolescence*, 22, 819-833.
- Van der Voort, T., Beentjes, J., Bovill, M., Gaskell, G., Koolstra, C., Livingstone, S. y Marschall, N. (1998). Young People's Ownership and Uses of New and Old Forms of Media in Britain and the Netherlands. *European Journal of Communication*, 13 (4), 457-477.
- Vandebosch, H. y Van Cleemput, K. (2009). Cyberbullying among youngsters: profiles of bullies and victim. *New Media and Society*, Nº 11, pp. 1327-1349.
- Varela Garay, R. Musitu Ochoa, G. Moreno Ruiz, D. y Martínez Ferrer, B. (2010) Teoría y Realidad de la familia en la Sociedad Actual. En J. Gázquez Linares y M. C. Pérez Fuentes (Coords.). *La Convivencia Escolar. Aspectos Psicológicos y Educativos* (pp. 487-494). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Varela Garay, R., Martínez Ferrer, B., Moreno Ruiz, D. y Musitu Ochoa, G. (2011). El contexto Educativo: alumnado, profesorado y familia. En M. T. Terrón (Ed.). *Educación e Integración Social desde una Perspectiva Internacional*. Sevilla: Fundación SM y Universidad Pablo de Olavide.
- Vázquez, J. A., Jiménez, R. y Vázquez, R. (2004). Escala de autoestima de Rosenberg. *Apuntes de Psicología*, 22, (2). 247-255.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehinkel, A., De Winter, A., Verhulst, F., y Ormel, J. (2005). Bullying and victimization in elementary schools: A comparison of bullies, victims, bully/victims, and uninvolved preadolescents. *Developmental Psychology*, 41, 672-682.
- Veiga, F.H. (2004). Indisciplina e violencia na escola: Abordagens psico-educacionais. In F. Neto (Ed.), *Psicologia Social Aplicada*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Veiga, F.H. (2007). *Indisciplina e violencia na escola: praticas comunicacionais para professores e pais*. Coimbra. 3ª Ed. Almedina.
- Venancio Martins, M. H. (2005). *Contribuicoes para a analise de criancas e jovens em situacao de risco. Resiliencia e Desenvolvimento*. Universidade do Algarbe: Faro.
- Vila, I. (1998). *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona: Horsori.
- Vílchez, L. F. (1985). *Conflictos matrimoniales y comunicación*. Madrid: Narcea.

- Villalba, C. (Coord.). (2000). Habilidades Parentales. *Estudios Técnicos*, 4. Diputación de Sevilla. Área de Asuntos Sociales.
- Villalba, C. (2004). La perspectiva ecológica en el trabajo social con infancia, adolescencia y familia. *Portularia: Revista de Trabajo Social*, 4, 287-298.
- Villalba, C. (2011). El Concepto de Resiliencia en Trabajo Social. En G. Cordero, N. Cordero y M. I. Fernández (Comp.) *El Mosaico de la Intervención Social*. 275-293. Sevilla: Aconcagua Libros.
- Villarreal- González, M., Sánchez-Sosa, J.C., Musitu, G. y Varela, R.M. (2012). Factores asociados al consumo abusivo de alcohol en chicos y chicas mexicanos. *Revista española de drogodependencias*, 37 (1), 37-61. Disponible en: <http://www.aesed.com/descargas/revistas/v37n1res3.pdf>
- Villarreal-González, M. E., Sánchez-Sosa, J. C., Veiga, F. H. y del Moral-Arroyo, G. (2011). Development Contexts, Psychological Distress, Social Self-Esteem and School Violence from a Gender Perspective in Mexican Adolescents. *Psychosocial Intervention*, 20, 171-181.
- Villas-Boas, M. A. (2001). *Escola e família. Uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Lisboa: Escola superior de Educação João de Deus.
- Vitaro, F., Brendgen, M. y Tremblay, R. E. (2000). Influence of deviant friends on delinquency: searching for moderator variables. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 313-325.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Obras escogidas* (Vol. 3). Madrid: Editorial Visor.
- Vygotsky, L. S. (1999). *The Collected Works of L. S. Vygotsky* (Vol. 6). New York, NY: Plenum Press.
- Wagner, F. A. y Anthony, J. C. (2002). From first drug use to drug dependence: developmental periods of risk for dependence upon marijuana, cocaine, and alcohol. *Neuropsychopharmacology*, 26, 479-488.
- Walker, S., Richardson, D. S. y Green, L. R. (2000). Aggression among older adults: The relationship of interaction networks and gender role to direct and indirect responses. *Aggressive Behavior*, 26, 145-154.
- Walrave, M. (2011). Cyberbullying: predicting victimization and perpetration. *Children and Society*. Nº 25, pp. 59-72.
- Wark, G. R. y Krebs, D. L. (1996). Gender and dilemma differences in real-life moral judgment. *Developmental Psychology*, 32 (2), 220-230.

- Waterman, A. S. y Goldman, J. A. (1976). A longitudinal study of self-identity status development at a liberal arts college. *Journal of Youth and Adolescence*, 5, 361-369.
- White, J. W. (2002). Gendered aggression across the lifespan. En J. Worrell (Ed.), *Encyclopedia of gender*. New York, NY: Academic Press.
- Wied, M., Goudena, P. P. y Matthys, W. (2005). Empathy in boys with disruptive behavior disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46, 867-880.
- Willard, N. E. (2006). *Cyberbullying and cyberthreats: Responding to the challenge of online social aggression, threats and distress*. Eugene: Center for Safe and Responsible Internet Use.
- Willard, N. E. (2007). The authority and responsibility of school officials in responding to cyberbullying. *Journal of Adolescent Health*, 41(suppl.), 64-65.
- Williams, K. R. y Guerra, N. G. (2007). Prevalence and predictors of Internet bullying. *Journal of Adolescent Health*, 41(suppl.), 14-21.
- Windle, M. y Lerner, R. M. (1986). Reassessing the Dimensions of Temperamental Individuality Across the Life Span: the Dimensions of Temperament Survey (DOTS). *Journal of Adolescent Research*, 213-230.
- Wolfradt, U., Hempel, S. y Miles, J. N. (2003). Perceived parenting styles, despersonalization, anxiety and doping behaviors in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 34, 521-532.
- Yung, B. R. y Hammond, W. R. (1998). Breaking the cycle: A culturally sensitive violence prevention program for African American children and adolescents. En J. R. Lutzker (Ed.), *Handbook of child abuse research and treatment* (pp. 319-340). New York, NY: Plenum Press.
- Zabala, I. (1999). Padres y profesores condenados a entenderse. *Nuestros hijos*, 2, 44-48.
- Zahn, G. L., Kagan, S. y Widaman, K. F. (1986). Cooperative learning and classroom climate. *Journal of School Psychology*, 24, 351-362.
- Zapert, K., Snow, D. L. y Kraemer Tebes, J. (2002). Patterns of substance use in early through late adolescence. *American Journal of Community Psychology*, 30 (6), 835-852.
- Zimmerman, C. C. y Frampton, M. E. (1935). *Family and society: A study of the sociology of reconstruction*. New York: Van Norstrand.
- Zimmerman, M., Copeland, L., Shope, J. y Dielman, T. (1997). A longitudinal study of self-esteem: implications for adolescent development. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 117-142.

ANEXO

ÍNDICE DE TABLAS Y GRÁFICOS.

TABLAS

Tabla 1: Tipología de estatus de identidad de Marcia (1980)	47
Tabla 2: Características de la institución familiar	58
Tabla 3: Tipología familiar actual	62
Tabla 4: Funciones de la familia relevantes para el bienestar de sus integrantes	65
Tabla 5: Condiciones para una adecuada socialización familiar	68
Tabla 6: Consecuencias de los distintos estilos parentales en el ajuste adolescente	88
Tabla 7: Variables familiares relacionadas con la conducta delictiva y violenta	90
Tabla 8: Funciones Sociales de la Educación	97
Tabla 9: Tipos de autoridad según Weber	105
Tabla 10: Principales comportamientos motivadores y desmotivadores del profesor .	107
Tabla 11: Fases de formación de las expectativas del profesorado hacia el alumnado	109
Tabla 12: Comunicación de las expectativas	110
Tabla 13: Posicionamientos ante la adolescencia y visión de los/as adolescentes y adultos	113
Tabla 14: Efectos positivos de la participación de madres y padres en la escuela	114
Tabla 15: Diferencias entre la familia y la escuela en las actividades del aprendizaje	116
Tabla 16: Competencias de la familia y la escuela en distintos dominios del aprendizaje	117
Tabla 17: La participación de la familia en el proceso educativo, desde las distintas pedagogías.	119
Tabla 18: Evolución histórica de la percepción familiar de la escuela	121
Tabla 19: Barreras en la participación de los padres-madres en la escuela	123
Tabla 20: Áreas de Influencias del Grupo de Iguales	127

Tabla 21: Origen de la similitud entre las amistades	129
Tabla 22: Clasificación de Conductas en Cyberbullying	170
Tabla 23: Estudios sobre Cyberbullying en España	172
Tabla 24: Marco Legislativo de intervención social con el sector de menores	184
Tabla 25: Funciones profesionales en el sector de la educación	189
Tabla 26: Modelos de Intervención en Trabajo Social	196
Tabla 27: Características de la Mediación Escolar	203
Tabla 28: Chicos y Chicas: diferencias en victimización en la escuela (resultados del MANOVA).....	228
Tabla 29: Chicos y Chicas: diferencias en violencia en la escuela (resultados del MANOVA).....	228
Tabla 30: Chicos y Chicas: diferencias en violencia en la escuela (ANOVA).	229
Tabla 31: Correlatos personales de la victimización en la escuela: (resultados del MANOVA).....	233
Tabla 32. Grupos de Victimización: diferencias en correlatos personales (ANOVA).	234
Tabla33. Correlatos familiares de la victimización en la escuela: resultados del MANOVA	235
Tabla 34: Grupos de Victimización: diferencias en correlatos familiares (ANOVA). .	235
Tabla 35: Correlatos escolares de la victimización en la escuela. Clima en el aula-Estatus: resultados del MANOVA	236
Tabla 36: Grupos de Victimización: diferencias en clima en el aula (ANOVA).	237
Tabla 37: Correlatos escolares de la victimización en la escuela. Actitudes hacia la autoridad: resultados del MANOVA	237
Tabla 38: Grupos de Victimización: diferencias en clima en el aula (ANOVA).	238
Tabla 39: Correlatos comunitarios de la victimización en la escuela: resultados del MANOVA	238
Tabla 40: Grupos de Victimización: diferencias en variables comunitarias (ANOVA).	239

Tabla 41: Correlatos personales de la violencia en la escuela: resultados del MANOVA	239
Tabla 42: Correlatos personales de la violencia en la escuela: resultados del ANOVA.....	240
Tabla 43: Correlatos familiares de la violencia en la escuela: resultados del MANOVA	240
Tabla 44: Correlatos familiares de la violencia en la escuela: resultados del ANOVA.....	241
Tabla 45: Correlatos escolares de la violencia en la escuela. Clima en el aula: resultados del MANOVA	242
Tabla 46: Correlatos escolares la violencia en la escuela. Clima en el aula: resultados del ANOVA.....	242
Tabla 47: Correlatos escolares de la victimización en la escuela. Actitudes hacia la autoridad: resultados del MANOVA	243
Tabla 48: Correlatos escolares la violencia en la escuela. Actitudes hacia la autoridad: resultados del ANOVA.....	243
Tabla 49: Correlatos comunitarios de la violencia en la escuela: resultados del MANOVA	244
Tabla 50: Correlatos comunitarios de la violencia en la escuela: resultados del ANOVA.....	244
Tabla 51: Correlatos personales en adolescentes Chicos y Chicas: resultados del MANOVA	245
Tabla 52: Correlatos personales en adolescentes Chicos y Chicas: resultados del ANOVA.....	246
Tabla 53: Correlatos familiares en adolescentes Chicos y Chicas: resultados del MANOVA	246
Tabla 54: Correlatos familiares en adolescentes Chicos y Chicas: resultados del ANOVA.....	247
Tabla 55: Correlatos escolares en adolescentes Chicos y Chicas. Clima en el aula: resultados del MANOVA	247
Tabla 56: Correlatos escolares en adolescentes Chicos y Chicas. Clima en el aula: resultados del ANOVA.....	248
Tabla 57: Correlatos escolares en adolescentes Chicos y Chicas. Actitudes hacia la autoridad: resultados del MANOVA	248

Tabla 58: Correlatos escolares la violencia en la escuela. Actitudes hacia la autoridad: resultados del ANOVA.....	249
Tabla 59: Correlatos comunitarios en adolescentes Chicos y Chicas: resultados del MANOVA	249
Tabla 60: Correlatos comunitarios en adolescentes Chicos y Chicas. Variables comunitarias: resultados del ANOVA	250
Tabla 61: Correlatos personales en adolescentes Chicos y Chicas victimizados: resultados del MANOVA	250
Tabla 62: Correlatos personales en adolescentes Chicos y Chicas victimizados: resultados del ANOVA.....	251
Tabla 63: Correlatos familiares en adolescentes Chicos y Chicas: resultados del MANOVA	252
Tabla 64: Correlatos escolares en adolescentes Chicos y Chicas victimizados. Clima en el aula-estatus: resultados del MANOVA	252
Tabla 65: Correlatos escolares en adolescentes Chicos y Chicas victimizados. Actitudes hacia la autoridad: resultados del MANOVA	253
Tabla 66: Correlatos comunitarios en adolescentes Chicos y Chicas victimizados: resultados del MANOVA	254
Tabla 67: Correlatos comunitarios en adolescentes Chicos y Chicas victimizados. Variables comunitarias: resultados del ANOVA.....	254
Tabla 68: Correlatos personales en adolescentes Chicos y Chicas agresivos: resultados del MANOVA	255
Tabla 69: Correlatos personales en adolescentes Chicos y Chicas agresivos: resultados del ANOVA.....	256
Tabla 70: Correlatos familiares en adolescentes Chicos y Chicas agresivos: resultados del MANOVA	256
Tabla 71: Correlatos familiares en adolescentes Chicos y Chicas agresivos: resultados del ANOVA.....	257
Tabla 72: Correlatos escolares en adolescentes Chicos y Chicas agresivos. Clima en el aula-estatus: resultados del MANOVA	258
Tabla 73: Correlatos escolares en adolescentes Chicos y Chicas agresivos. Clima en el aula: resultados del ANOVA.....	258
Tabla 74: Correlatos escolares en adolescentes Chicos y Chicas agresores. Actitudes hacia la autoridad: resultados del MANOVA	259

Tabla 75: Correlatos comunitarios en adolescentes Chicos y Chicas agresores: resultados del MANOVA	259
Tabla 76: Correlatos comunitarios en adolescentes Chicos y Chicas victimizados. Variables comunitarias: resultados del ANOVA.....	260
Tabla 77: Victimización presencial en grupos de victimización por Internet: resultados del MANOVA	265
Tabla 78: Grupos de Victimización en Internet: diferencias en victimización presencial (ANOVA).	266
Tabla 79: Correlatos personales de la victimización en Internet: resultados del MANOVA	267
Tabla 80: Correlatos personales de la victimización en Internet: resultados del ANOVA.....	267
Tabla 81: Correlatos familiares de la victimización en Internet: resultados del MANOVA	268
Tabla 82: Correlatos personales de la victimización en Internet: resultados del ANOVA.....	269
Tabla 83: Correlatos escolares de la victimización en Internet: resultados del MANOVA	269
Tabla 84: Correlatos escolares de la victimización en Internet. Clima en el Aula-estatus: resultados del ANOVA.....	270
Tabla 85: Correlatos escolares de la victimización en Internet. Actitudes hacia la autoridad: resultados del MANOVA	271
Tabla 86: Correlatos escolares de la victimización en Internet. Actitudes hacia la autoridad: resultados del ANOVA	271
Tabla 87: Correlatos comunitarios de la victimización en Internet: resultados del MANOVA	272
Tabla 88: Correlatos comunitarios de la victimización en Internet: resultados del ANOVA.....	272

GRÁFICOS

Gráfico 1: Tipos de sistemas.	29
Gráfico 2: Modelo bidimensional de socialización	82
Gráfico 3: Sistema Educativo Español de Primaria y Secundaria	95
Gráfico 4: Niveles de concreción en los servicios sociales.	182
Gráfico 5: Grupos de Victimización: porcentajes	230
Gráfico 6: Grupos de Victimización: niveles medios.....	231
Gráfico 7: Grupos de Violencia: porcentajes	231
Gráfico 8: Grupos de Violencia: niveles medios.....	232
Gráfico 9: Lugar de Acceso a Internet: grupos de Chicos y Chicas.....	260
Gráfico 10: ¿Te han ocurrido alguna de estas situaciones en Internet?	261
Gráfico 11: ¿Te han ocurrido alguna de estas situaciones en Internet?: grupos de Chicos y Chicas	262
Gráfico12: Victimización en Internet: frecuencias muestra total	263
Gráfico 13: Victimización en Internet: frecuencias grupos de Chicos y Chicas	264
Gráfico 14: Grupos de Victimización por Internet: porcentajes.....	264

